

TARTU ÜLIKOOL
Sotsiaalteaduskond
Ajakirjanduse ja kommunikatsiooni osakond

35-tunnine gümnaasiumi meediaõpetuse
kursus ja selle tagasiside analüüs
Lähte Ühisgümnaasiumi näitel

Magistritöö

Juhendaja: Annely Hindrikson
Halliki Harro-Loit, *Ph D*

Tartu 2007

SISUKORD

Sisukord	2
Sissejuhatus	4
1. Teoreetilised ja empiirilised lähtekohad.....	9
1.1. Meediaõpetuse praktikatest maailma eri riikides.....	9
1.1.1. Mis on meediapädevus?.....	11
1.2. Meediaõpetusest Eesti üldhariduskoolis.....	13
1.2.1. Meediaõpetus põhikoolis läbiva teemana meediapädevuse arendamiseks.....	15
1.2.2. Põhikooli meediaõpetuse õppekavaarenduslik suund.....	17
1.2.3. Meediaõpetus gümnaasiumis.....	18
2. Meediaõpetus kui reflektiivõpe	22
2.1. Hindamisest meediaõpetuses.....	24
2.2. (Enese-)refleksioonist ja metakognitsioonist.....	25
2.3. Õpilaste hindamisse kaasamise võimalusi meediaõpetuses.....	27
2.3.1. Hindamiskriteeriumide sõnastamine.....	28
2.3.2. Hindamismudelid.....	28
2.4. Portfoolio ehk õpimapp.....	32
2.4.1. Õpilase portfoolio	32
2.4.2. Õpetamise portfoolio	34
3. Kursuse ideoloogia kujunemine.....	37
3.1. Minu elu viimase nädala jooksul enim mõjutanud sündmus – katse.....	38
3.1.1. Katse kirjeldus.....	39
3.1.2. Katse analüüs ja tulemused.....	40
3.2. Hinnangud I ja II poolaasta ajakirjandusõpingute kohta – meetod.....	46
3.2.1. Meetodi kirjeldus.....	46
3.2.2. Meetodi analüüs ja tulemused.....	47
3.3. Ajakirjandustunni vaatlus ja õpilastepoolne tunni refleksioon	65
3.3.1. Vaatluse kirjeldus.....	65
3.3.2. Vaatluse ja refleksiooni analüüs ning tulemused.....	66
3.4. Juhtlõigu kirjutamine ning pealkirjastamine – katse.....	68
3.4.1. Katse kirjeldus.....	68
3.4.2. Katse analüüs ja tulemused.....	69
4. 35-tunnise meediakursuse õpetamise portfoolio.....	73
4.1. Kursuse eesmärgid.....	73
4.2. Kursuse ideoloogia	74
4.3. Õppeaine sisu.....	77
4.4. Kursuse tagasiside.....	81
4.4.1. Uudise kriitiline analüüs.....	82
4.4.2. Rollimäng ja selle tagasiside.....	89
4.4.3. Kursuse lõpu sees kui kursusel omandatud teadmiste/oskuste refleksioon....	92
4.4.4. Meediakursuse tagasiside ja selle analüüs.....	98
Järeldused, diskussioon.....	103
Kokkuvõte.....	107
Summary.....	109
Kasutatud kirjandus	111
Lisad.....	116
Lisa 1: Minu elu viimase nädala jooksul enim mõjutanud sündmus – kodeerimisjuhend.....	116
Lisa 2: Minu elu viimase nädala jooksul enim mõjutanud sündmus – kodeerimisleht	118
Lisa 3: Minu elu viimase nädala jooksul enim mõjutanud sündmus – õpilastekstid	119

Lisa 4: Hinnangud meediaõpingute kohta Lähte ÜG-s - I poolaasta	122
Lisa 5: Hinnangud meediaõpingute kohta Lähte ÜG-s - II poolaasta	125
Lisa 6: Ajakirjandustunni vaatlus.....	128
Lisa 7: Ajakirjandustunni refleksioon.....	131
Lisa 8: Leadide kirjutamine + pealkirjastamine.....	133
Lisa 9: Uudise analüüsitekst	135
Lisa 10: Uudise kriitiline analüüs – tekstid	136
Lisa 11: Rollimängu tulemusena valminud tekstid	139
Lisa 12: Mida õppisin rollimängust – refleksioon	141
Lisa 13: Küsimustik meediakursuse hindamiseks	143
Lisa 14: Meediakursuse tagasiside küsitlusleht	144
Lisa 15: Süvaintervjuu meediaõpetaja Lembit Jakobsoniga	147

SISSEJUHATUS

*“Media is at the core of experience,
at the heart of our capacity or incapacity
to make sense of the world in which we live.”*

(Roger Silverstone)

Meie lapsed sünnivad meediavahenditest küllastunud keskkonda. Massimeedia ja infotehnoloogia on läbi teinud kiire arengu. Mistahes valdkonnas ei saa me edukalt toimida meediat tundmata, oskusega meediat kasutada, kriitiliselt analüüsida ja selle toimet mõista. Meedia on ka üheks põhiteguriks isiksuse maailmapildi, enesetunnetuse, väärtushoiakute ja kogemuse kujunemisel. Me võime end pidada meediakompetentseteks, kuid me võiksime seda olla veel rohkem ning meedia arengutega kaasas käia.

Meediahariduse eesmärk on arendada nii kriitilist mõistmist kui aktiivset osalemist, et võimaldada noortel inimestel meediasõnumeid interpreteerida ja teha meediatarbijatena informeeritud otsustusi, samuti saada meedia tootjateks. Käesolev töö koondab oma põhitähelepanu sellele, kuidas arendada gümnaasiumiõpilaste meediapädevust meediaõpingute tagasiside kaudu ja kaasata neid oma meediapädevuse arenemise hindamisse. Meediapädevuse all mõtlen ma siinjuures õpilaste meediateadmiste, -oskuste ning -hoiakute kogusummat.

Õppekavaliselt toimub Euroopas vaidlus selle üle, kas meediaõpetuse näol on tegemist üldoskuse või üldainega, kuidas seada asjad tasakaalu, kas suunata meediaõpetust dekonstruktsioonile, produktsioonile või võtta kasutusele segavariant (õppida natuke, mis on meedia, meediamajandus, internet jne). Meediat õpetatakse koolides erineval viisil ja ulatuses, alates erialatundidest kuni meedia mitmesuguste tehniliste väljendusvahendite kasutamiseni ainetundides. Enamasti meediaõpetus eraldi aina õppekavasse ei mahu, levinum praktika on meediaõpetus õppekava läbiva teemana ning tihti jaotatakse see eri ainete vahel. Paljudes maades (Inglismaal, Soomes, Kanadas jm) on loodud meediakasvatuse keskused, mis tegelevad nii valdkonna uurimise kui teabe levitamisega.

Kehtiva põhikooli ja gümnaasiumi riikliku õppekava järgi on meediaõpetust Eesti üldhariduskoolis võimalik käsitleda nii läbiva teema kui eraldi ainekursusena (kasutades vaba- ja valikainete tunniressurssi) nii põhikoolis kui gümnaasiumis. Gümnaasiumiastmes on eraldi meediakursuste olemasolul õpilasel võimalus kooliastme lõpus ka koolieksam sooritada, milleks peaks ta olema läbinud kokku 105 ehk 3 korda 35 tundi meediaõpetust. Nii suhtlemis- kui isikliku õpetamiskogemuse põhjal võin öelda, et lisaks eelpool öeldule kasutatakse üldhariduskoolis meediaõpetuse läbiviimiseks erinevaid viise alates huviringidest kuni meediateemaliste uurimistöõdeni välja, on koole, mille gümnaasiumiosa on spetsialiseerunud meediale. Tegeletakse nii visuaalse, žanrikeskse, meediakriitilise õpetusega, nii dekonstruktsioonile kui produktsioonile suunatud õpetusega. Ka Eestis sageli meediaõpetus eraldi kursusena õppekavasse ei mahu, vaid on hajutatud eri ainetesse, olgu see siis emakeel ja kirjandus või ajalugu ja ühiskonnaõpetus, kaunid kunstid või arvutiõpetus. Üldiselt liigub meediaõpetus nii Euroopas kui Eestis tegevuse kaudu õppimise (nt infootsingud, meediatekstide lugemine ja analüüs jne) ning oma tegevuste reflekteerimise (refleksiooniks vajaliku sõnavara andmise) suunas.

Diskussioonis selle ümber, millele meediaõpetuses keskenduda, osutub kindlasti määravaks aeg. Valikkursustele mõeldes nõuab produktsioonile (audio- või videomaterjalid jm) suunatud õpetus rohkem aega kui näiteks uudise dekonstrueerimisele suunatud õpetus, mis seab võimalustele oma piirangud. Ka meediaõpetus läbiva teemana vajab eraldi tunde, ainet, mõistesüsteemi, harjutamisaega, võimalust tagasisideks.

Meediaõpetuse põhiolemus on olla õppekava läbiv teema. Ent lisaks meediaõpetuse läbiva teema kaudu antavatele üldoskustele tuleks arendada ka spetsiifilisemaid teadmisi ja oskusi, sest muidu on õpilastel näpuotsaga teadmisi uudisest, pisut reklaamist, mõningane ettekujutus näiteks visuaalsest meediast, ent ta ei oska neid killukesi mosaiikpildiks kokku panna. 35-tunnine kursus on vajalik loomaks sisenemisust meediasse, annaks õpilastele mõistebaasi ning nad õpiksid seejuures ka omaenda kogemust reflekteerima. Tarvilik on eraldi meediakursus ka õpilaste meediakogemuse tasandamiseks, sest muidu jääb kogemuse teadvustamine ning teadusmõistetesesse tõlkimine nõrgaks. See, millele konkreetne kursus fokuseeritakse

(on see siis näiteks visuaalne või trükimeedia, meediamajandus või -eetika vm), sõltub õpetajast, tema pädevusest, ressurssidest. Oluline on variatiivsus.

Õpetamine puudutab väärtusi, eesmärgi, hoiakuid ja tagajärgi samavõrra kui oskusi, teadmisi ja pädevust. Olemas on konstruktiivne seos klassitöö pädevuse ja refleksiooniprotsessi vahel, millega pädevust arendatakse ning säilitatakse. Pädevus koosneb järjestikustest tasemetest: need, mille õpetaja ja õpilane saavutavad kursuse alguses, keskpaigas ja lõpus, need, mille õpetaja saavutab kursuse alguses ja hiljem seda lõpetades. Refleksiooniprotsess toidab nii õpetaja professionaalse arengu kui õpilase isiksusliku arengu ning pädevuse vastasmõju konstruktiivset spiraali (Pollard, Triggs 2001:20).

Õpilaste seniste meediaõpingute hinnangutest selgus (vt p 3.2), et nad olid eelnevalt küllaltki pettunud Lähte ÜG meediaõppes. Seisin enne oma kursuse algust vastamisi mitmekülgse probleemiga: vähene entusiasm, vähesed huvilised, ainet (sisu ja õpetusviise) kui tervikut tajuti sagedasti ebahuvitava, vastumeelse, mittemõistetavana, hindamisest oli meeles negatiivne kogemus jne. Nii kujunes ka kursuse esimeseks õpetajaülesandeks näidata õpilastele nende hoiakut (mida sageli põhjendati õpetaja isiksuse, mitteametuse, reklaami desinformeerivuse jm-ga) ning kujundada parem suhe meediaõpingutesse ja õppimisse tervikuna. Lisaks sellele olid tekkinud kahtlused, et õpilased omandavad meediaõpingute käigus küll teadmisi, ent ei jõua meediakompetentsi saavutamiseni, ei oska teadmisi praktikas rakendada. Otsustasin proovida, kas tagasiside elementide kasutamine ning õpilaste oma töö hindamisse kaasamine meediaõpetuses aitab neid paremini orienteerida oskusele ning aitab muuta nende hoiakuid positiivsemaks.

Tagasiside annab õpilasele soovitusi õpitegevuse korrigeerimiseks, näitab saavutusi ja vajakajäämisi, sisemine tagasiside annab enesekohast informatsiooni oma edust ning ebaedust. Enesehindamine pakub õpilasele võimaluse ise otsustada, vastutada ja järeldusi teha. Õpilased tunnevad end kaasatuna õpetamise ja õppimise planeerimisse, see parandab nende suhtumist õppimisse. Õpetajal lubab tagasiside diagnoosida õppimise protsessi, hinnata tulemusi, korrigeerida tegevusi, planeerida edaspidist tööprotsessi lähtuvalt saavutatust, valida sobivamaid õpetusmeetodeid ja -viise.

Õpetaja ülesanne on toetada ja suunata õpilase tegevust ja käitumist ning aidata tal saada aru õppimisel toimuvast.

Kui õpetaja koostab ainekava, siis enamasti jääb see üldiseks formaalseks dokumendiks, mis ütleb vähe, sest tema minapilt seal taga jääb puudu, sealt ei selgu tema õpetamise ideoloogia. Õpetamise portfoolio koostamine ja kasutamine oleks samm sinnapoole. Minu õpetamise portfoolio kujunes uurimistöö käigus ning selle abil esitan 1 variandi sisenemiseks gümnaasiumi meediaõpetusse. Tema eesmärk on tuua reflektiivõppe ideoloogia tugevasti sisse ning näidata erinevate meetodite abil, kuidas on võimalik õpilaste reflektiivsust meediaõpetuses tõsta. Õpetamise portfoolio on näide, kuidas meediaõpetus võiks koolis valikkursuste olemasolul antud kooliastmes edasi areneda. See võimaldaks muuta meediakursuste kommunikatsiooni läbipaistvamaks, arusaadavamaks ning kommunikeeritavamaks, võimaldaks meediaõpetajatel oma tegevust iseendale ning teistele reflekteerida, professionaalselt areneda.

Käesoleva töö uurimisobjekt on kompleksne ja selle komponendid

- ühe 35-tunnise meediakursuse kontseptsioon,
- õpilaste varasemad meediateadmised/-oskused, nende teadmiste tõlgendamine ja üldistamine,
- õpilaste hoiakud meediaõpingute suhtes, kontekst,
- erinevate oskuste kujunemine ning omaksvõtt kursuse käigus,
- meediakursuse tagasiside

on omavahel tihedalt seotud.

Magistritöö koosneb 4 peatükist. Töö esimeses peatükis püüan meediaõpetust positsioneerida (peamiselt) Euroopa ning Eesti kontekstis. Teises peatükis keskendun meediaõpetusele kui reflektiivõppele, esitan baasmõisted, arutlen traditsioonilise hindamissüsteemi sobivuse üle meedia- ja kommunikatsiooniõpetusse, pakun välja mõned võimalused õpilaste hindamisse kaasamise (enese)reflektiivsete võtete kaudu ning toon sisse õpetamise portfoolio, mis kuulub küll rohkem kõrgkoolipraktikasse, kuid mis võiks olla üheks võimaluseks, et näidata, kuidas arendada pädevusi, mille põhikooli ja gümnaasiumi riiklik õppekava on ette andnud.

3. peatükis näitan valitud kursuse ideoloogia kujunemist läbiviidud katsete, vaatluse, küsitluse abil, uurin, kas ja kuidas traditsiooniline õpetusviis meediaõpetuses toimib ning kas õpilased oskavad omandatud teadmisi oskusteks rakendada või on tegemist näilise meediapädevusega. 4. peatükis esitan 35-tunnise gümnaasiumiklassile mõeldud meediakursuse õpetamise portfoolio, et presenteerida oma eelkõige tagasisidele suunatud kursuse ideoloogiat. Kursuse tagasiside saamiseks kasutasin kombineeritud metoodikat: ühelt poolt hulk sotsiaalteaduslikke meetodeid (katse, tekstianalüüs, kombineeritud sisuanalüüs, süvaintervjuu), teisalt on tagasiside allikaks õpetamise portfoolio ise. Seega on töö empiirika 2-osaline.

Oma magistritöö käigus otsin kinnitust mõttele, et õpilastepoolne pidev (enese)refleksioon, erinevad tagasiside elemendid meediakursuses tervikuna ning nende analüüs kuulub meediadidaktika juurde, eeldusel, et õpilastepoolne tagasiside annab õpetajale väga palju olulist informatsiooni, mis võimaldab tal oma tööd parendada, kohandada vastavalt oludele, õpilastele, puudutab see siis aine sisu, mahtusid, rõhuasetusi, metoodilisi võtteid, õpikeskkonda vm. Lisaks analüüsin, kas ja kuidas erinevate aineosade tagasiside näitab teadmiste omandamist, oskuste kujunemist, kas ja kuidas õpilased õpivad, kas kursus tervikuna oli meediakompetentsi arendamiseks efektiivne.

I. TEOREETILISED JA EMPIIRILISED LÄHTEKOHAID

1.1. Meediaõpetuse praktikatest maailma eri riikides

Meediaõpetuse/-kasvatuse praktika on sama mitmekesine ning variatiivne kui meediamaastik ise, sõltudes suurel määral õpetajatest, nende kvalifikatsioonist, meedia ja selle õpetamise pädevusest, ressurssidest jm. Meediat õpetatakse koolides erineval viisil ja ulatuses, alates erialatundidest kuni meedia mitmesuguste tehniliste väljendusvahendite kasutamiseni ainetundides. Enamasti meediaõpetus eraldi aine õppekavasse ei mahu, kuigi see oleks ideaalne nii aine identiteedi ja arengu kui ressursside olemasolu, varustuse jm seisukohast, levinum praktika on meediaõpetus õppekava läbiva teemana. Tihti jaotatakse see eri ainete vahel, mis võib kergesti kaasa tuua meediaõpetuse liigse lahustumise ning eesmärkide hajumise (Ugur 2004, Kotilainen 2000, Masterman 1997, Aufderheide 1997). Paljudes maades (Inglismaal, Soomes, Kanadas jm) on loodud meediakasvatuse keskused, mis tegelevad nii valdkonna uurimise kui teabe levitamisega (Lauk, Ugur 2003:13).

Meediaõpetuse arengu seisukohalt võiks maailma eri riigid jagada 4 kategooriasse:

1. Riigid, kus meediaõpetus on võrdlemisi arenenud, kus on loodud meediaõpetuse programmid ning hariduslik kliima soodustab valdkonna arengut (õpetajate koolitus, ressursid): Austraalia, Kanada, Šveits, Šotimaa, Rootsi, Soome, Norra, Inglismaa, Iirimaa, Ungari.
2. Riigid, kus meediaõpetuse tase on ebaühtlane, kus meediaõpetus sõltub peamiselt konkreetsete õpetajate initsiatiivist; vähe on toetust ja arusaamist rahvuslikul või regionaalsel haridustasandil: Iisrael, USA, Austria, Belgia, Saksamaa.
3. Riigid, kus meediaõpetus on väljaspool formaalset haridussüsteemi ning sõltub üksikutest gruppidest, nagu kiriklikud organisatsioonid: India, Jaapan, Kreeka.
4. Riigid, kus meediaõpetus on algusjärgus, kus hiljutised poliitilised või sotsiaalsed muutused on alles avanud võimalused meediaõpetuseks: Eesti, Venemaa (Kurm 2004:11 jj).

Meediaõpetuse mõned peamised valitsevad õpetussuunad, toetudes USA, Kanada, Soome, Saksamaa, Prantsusmaa kogemusele, oleksid järgmised:

1. verbaalselt orienteeritud žanripõhine õpetus, mille peamine eesmärk on anda õpilasele oskus ise luua meediatekste, meediatekstide analüüsiga tegeldakse peamiselt iseseisva kirjutamisoskuse arendamiseks;
2. visuaalse meediaproduktiooni õpetus;
3. meediateksti dekonstrueerimisele orienteeritud õpetus;
4. meediaõpetus ning e-õpe (Ugur 2004a:6jj).

Õpetuse paigutamine õppekavasse, küsimus sellest, mida õpetada ja kuidas, millele tähelepanu pöörata, mida hinnata ja kuidas, on endiselt dünaamiline protsess ka neis riikides, kus meediaõpetusega on intensiivselt tegeldud aastaid (Soome, USA, Inglismaa jt-d). Õpetus kaldub suunduma sellele, mis on õpetatav ja hinnatav, materjalidele, mis on kättesaadav (Ugur 2004, Bazalgette 1997).

Euroopa meediakasvatuses valitseb alates 1990. ndatest järgmine ideoloogia:

1. Meedia on oma olemuselt representatsiooniline, sellele toetub kõik ülejäänud.
2. Meediakasvatuse keskne eesmärk on “denaturaliseerida” meediat (hõlmates produktiooniga seotud küsimusi, uurides tehnikaid, mida kasutatakse “reaalsuse efekti” loomiseks, tõstatades küsimusi meediakonstruktsiooni ideoloogilisest mõjust “tervele mõistusele”, arvestades, kuidas auditoorium “loeb” ja reageerib meedia sisule).
3. Meediakasvatus on eeskätt uuriv. Eesmärgiks on kasvatada õpilaste mõistmist sellest, kuidas meedia representeerib reaalsust. Eesmärk on toota hästiinformeeritud kodanikke, kes suudavad ise otsuseid teha olemasoleva informatsiooni põhjal.
4. Meediakasvatus hõlmab endas võtmemõisteid, mis on pigem analüütilised tööriistad kui alternatiivne sisu. Laiemat üleeuroopalist mõistete sisu puudutavat kokkulepet pole, kuid nende põhjal on võimalik teha erinevate meediumide tekstianalüüsi süstemaatilisemalt ning täpsemalt. Loendisse kuuluvad nt denotatsioon ja konnotatsioon, žanr, selektsioon, mitteverbaalne kommunikatsioon, meedia keel, naturalism ja realism, auditoorium, institutsioon, konstruktsioon, representatsioon, kood/kodeerimine/

dekodeerimine, narratiivne struktuur, allikad, ideoloogia, retoorika, diskursus, subjektiivsus jne. Mõisteid kasutatakse spiraalselt läbi õppekavade.

5. Meediakasvatus on eluaegne protsess.
6. Meediakasvatus ei peaks arendama ainult kriitilist mõistmist, vaid kriitilist autonoomiat. Selle eesmärgi saavutamine sõltub kursuste sisust, õpetusmeetoditest ja väärtustamisest. Õpetajail tuleks julgustada õpilasi arendama oma kriitilisi tähelepanekuid nii klassis kui soodustada taolist käitumist läbi elu.
7. Meediakasvatuse efektiivsus sõltub 2 kriteeriumist:
 - a. õpilased on suutelised oma teadmisi uutesse situatsioonidesse üle kandma,
 - b. õpilased on huvitatud, motiveeritud, valmis end ainega siduma (Masterman 1997:41jj).

Üldiselt on meediaõpetus koolis liikumas kriitilise, analüüsivõimelise, teadliku meediatarbija kasvatamise suunas, kes oskab kasutada meediat vajaliku teabe leidmiseks, saadud teavet hinnata ning kasutab meediat oma eesmärkide saavutamiseks. Ka pole meediaõpetuse eesmärgiks enam võimaldada lastel üksnes “lugeda” või mõista meediatekste või võimaldada neid ise “kirjutada”, vaid see peab toetama nende lugemis- ja kirjutamisprotsesside süstemaatilist reflekteerimist, arusaamist ning nende kogemuse analüüsi lugeja ning kirjutajana (Buckingham 2003:141, Masterman 1997).

1.1.1. Mis on meediapädevus?

Kas me võime end pidada “meediakirjaoskajateks”? Kindlasti. Me oskame lugeda ja kirjutada, me oskame informatsiooni koguda, oskame end meedias eksponeerida jne, ent me võiksime olla veel kompetentsemad. Kuigi oleme saavutanud hulga oskusi, peame tunnistama, et meil on veel kõvasti arenguruumi, sest meedia muutub väga kiiresti.

Meediapädev inimene suudab dekodeerida, väärtustada, analüüsida, kriitiliselt reflekteerida ja toota nii trüki- kui elektroonilise meedia sõnumeid. Fundamentaalne meediapädevuse eesmärk on kriitiline autonoomia suhtumises kogu meediasse

(Aufderheide 1997:79, Buckingham 2003:38). Meediapädevus võimaldab kommunikatsiooni ja representatsiooni sotsiaalselt konstrueeritud vorme efektiivselt kasutada. Pädevuste sotsiaalne konstrueerimine toimub hariduslikus ja kultuurilises praktikas ning sisaldab laiemat arusaamist sotsiaalsetest, majanduslikest ja institutsionaalsetest kommunikatiivsetest kontekstidest ja kuidas need mõjutavad inimeste kogemusi ja praktikaid. Pädevus on vajalik osalemaks lokaalses, rahvuslikus ja globaalses majanduses, kultuuris ja poliitikas (Kurm 2004:25, Kellner 2002:92, Buckingham 2003:38).

J. Potter (2001:4jj) defineerib meediapädevust perspektiivina, mida me meediaga kokku puutudes aktiivselt kasutame, et interpreteerida meieni jõudvate sõnumite tähendust. Laiem perspektiiv on ehitatud hästiarenenud teadmisstruktuuridele, mis võimaldavad paremat ülevaadet. Inimesel peaks olema teadmisi nii

- meediasõnumite konventsioonidest, mida kasutavad meediatootjad, ja sisumudelitest, mida sellised konventsioonid toodavad,
- meediatööstusest (päritolust, arengumudelitest, majanduslikust baasist ja struktuuralsest kontekstist) kui
- meedia efektidest. See tähendab ära tunda nii pikaajalisi kui koheselt mõjuvaid efekte, mõjusid nii ühiskonnale kui üksikisikule, ära tunda, et meedia efektid ei mõjuta ainult meie käitumist, vaid ka meie tunnetust, suhtumisi, emotsioone ja füsioloogiat.

Me vajame ka reaalse maailma faktilist ja sotsiaalset informatsiooni. Suurema igapäevamaailma kogemuste hulgaga inimestel on tugevam baas, millelt hinnata ning analüüsida meediasõnumeid. Informatsiooni selekteerides meie oskused töötavad, et luua uusi teadmisstruktuure. Seejärel me koondame need valikud tähenduse andmiseks. Oma teadmiste baasi laiendamiseks tuleb otsida informatsiooni ka nende alade kohta, millest on meil pinnapealsed teadmised. Et enamus infot tuleb meediaallikatest, siis vajame igapäevaelus infot otsestest allikatest.

Meediakirjaoskus pole seisund, vaid protsess. Et meie teadmiste kvaliteet põhineb personaalsetel oskustel ning kogemustel, tähendab see, et meediapädevus on inimeste seas väga erinev. Meediapädevus on mitmedimensiooniline, sest me vajame informatsiooni nii kognitiivsetest, emotsionaalsetest, esteetilisest kui moraalsetest

valdkondadest, et luua tugevaid teadmisstruktuure. Teadmiste puudumisel mõne nimetatud valdkonna kohta meie teadmisstruktuurid nõrgenevad. Meediakompetentsi eesmärk on kasvatada meie arusaamist meediast ja tema sõnumitest, kasvatada kontrolli interpreteerimisprotsessi ning hinnangute üle. Meediapädevad inimesed on võimelised sõnumis hoopis rohkem nägema, sest nad on rohkem teadlikud tähendustasanditest, mis omakorda suurendab mõistmist. Tähenduse loomise ning selektsiooniprotsessi sees olemine tõhustab kontrolli. On tõenäolisem, et nad saavad sõnumist kätte selle, mida nad soovivad. Need inimesed tegutsevad meediapädevuse kõrgematel tasanditel, et teostada kõrgema mõistmise, kontrolli ning hinnangute eesmärke (Potter 2001:7jj).

1.2. Meediaõpetusest Eesti üldhariduskoolis

Meediaõpetust Eesti üldhariduskoolis on praegu kehtiva põhikooli ja gümnaasiumi riikliku õppekava (PGRÕ 2002) järgi võimalik käsitleda nii läbiva teemana kui ka eraldi ainekursusena nii põhikoolis kui gümnaasiumiastmes. Teadaolevalt viiakse meediaõpetust koolis läbi näiteks ka õpiprojektide, huviringidena, töötatakse koolilehe toimetuses, koostatakse meediateemalisi uurimusi, korraldatakse meediakonverentse jne.

Kuigi PGRÕ 2002 järgi on gümnaasiumiõpilasel meedia valikkursuste olemasolul kooliastme lõpus võimalik sooritada koolieksam, mille eeltingimusena peaks ta olema läbinud kokku 105 ehk 3 korda 35 tundi meediaõpetust, siis kooliti valitseb gümnaasiumiastme meediaõpetuses suur segadus nii ainekursuste sisus kui kvaliteedis, mille mõjuriteks on näiteks õpetajate kompetentsus, õppematerjalide olemasolu ja kättesaadavus, teadmised ja oskused, küsimus sellest, mida õpetada, kuidas kujundada õpilaste meediapädevust jne.

K. Ugur on naljaga pooleks öelnud, et “meediaõpetus pole eriti kindel ja kaardistatav maakamar, vaid pigem vaal, kes ujub kord keeleõpetuse, kord kaunite kunstide, kord kommunikatiivsete oskuste arendamise, kord e-õppe vetes” (Ugur 2004a), sest enamasti meediaõpetus siiski eraldi ainena kooli õppekavasse ei mahu ning seda jagatakse eri ainete vahel.

Läbiva teemana on meediamaterjalid kõige selgemini õppevahenditesse kirjutatud emakeeles ja kirjanduses (vt nt Hage 2000, Nahkur 2002 jt-d). Enamasti on küll tegemist traditsioonilise verbaalselt orienteeritud žanripõhise õpetusega, mille peamiseks eesmärgiks on anda õpilastele oskus ise meediatekste luua, ent viimastes õppekomplektides (vt nt Ratassepp 2004; Aus, Ehala 2003 jt-d) kõneldakse ka meediategelikkusest, põhjustest, miks ei saa meediat alati usaldada, õpitakse tekste kriitiliselt lugema, neis kasutatud mõjutamisvõtteid läbi nägema, tutvustatakse võrgumaailmaga seotud küsimusi, suunatakse õpilasi infot otsima, arutlema interneti positiivsete ja negatiivsete külgede üle jne. Teistes ainetes on meedia läbiv teema läbiva teemana ebaselgem ning kasutatakse pigem n-ö ajaleht koolitunnis tüüpi tõlgendusi (Ajaleht koolitunnis 1997).

Kuigi valdavalt on meediaõpetuse praktika Eesti koolides olnud žanrikeskne, siis selline lähenemine kooli meediaõpetuses võib osutuda ummikteks:

1. žanr on tänapäeval väga ebapüsiv ja võib osutuda mõnel juhul ka eksitavaks (näiteks on uudisformaadi imiteerimine üks reklaamivõtetest);
2. uudise puhul võib näiteks ära õppida žanritunnused, aga inimene ei oska ikkagi uudist kirjutada, kui ta pole õppinud sündmuste või faktide uudisväärtustamist kui meetodit. Samuti ei aita nt uudise žanritunnuste teadmine kriitiliselt hinnata uudise usaldusväärsust (Harro-Loit, Ugur 2006:46).

Viimast mõtet kinnitavad ka töö autori katsed Lähte ÜG 10. meediaklassi õpilastega, kes, teades uudise žanritunnuseid, olles õppinud uudist kirjutama, ei osanud näiteks uudisväärtustada sündmust ega kirjutada korrektset *lead*'i (vt ptk 3, katse 1 ja 4). Või näiteks käesoleval õppeaastal 8. klassis emakeele ja kirjanduse tundides käsitletud uudise teema ei taganud, et lapsed oleksid valdavalt osanud kirjutada meediateksti (küll eeskjuu olemasolul) alustekstile toetudes. Tegime eelnevalt nii uudise dekonstrueerimise kui konstrueerimise harjutusi, kuid soovitud tulemuseni jõudsid vaid vähesed. Võivad olla küll teadmised (mis on uudis, uudisväärtus jne), kuidas aga neid “tõlkida” oskusteks (sündmuste uudisväärtustamine, intervjuueerimine, uudise kirjutamine jne), on eraldi küsimus.

Sellest tulenevalt võiks formaate ja žanre tutvustada ainult sellises ulatuses, mis oleks hädavajalik informatsiooni sisu mõistmiseks või selle usaldusväärsuse hindamiseks. Žanriõpetuse juurde võivad metoodilise võttena kuuluda ka konstruktsiooniharjutused, kuid iseseisev meediateksti loomine pole kindlasti põhikooli ega, töö autori arvates, ka gümnaasiumi meediaõpetuse peamine eesmärk. Ajalehtede ja muu meediaproduktiooniga võiks tegeleda huviringides või ka erikursuste raames koolides, kus seda peetakse oluliseks (Harro-Loit, Ugur 2006:46).

Õppimine tegevuse kaudu (nt infootsingud, meediatekstide lugemine ja analüüs) on meediaõpetuse üks olulisemaid põhimõtteid mitte üksnes õppeprotsessi mitmekesistamiseks, vaid ka seetõttu, et kogu avalik suhtlus on mitmepoolne: õpilane võib ühtaegu olla teabe looja, vastuvõtja ja edastaja rollis. Keerukate kommunikatsioonimustrite mõistmiseks on oluline neis osaleda ning neid reflekteerida – meediaõpetuse üks ülesandeid on kahtlemata nii osalemisoskuste arendamine kui refleksiooniks vajaliku sõnavara andmine (Harro-Loit, Ugur 2006:46-47).

1.2.1. Meediaõpetus põhikoolis läbiva teemana meediapädevuse arendamiseks

Riikliku õppekava järgi on lisaks meediale läbivad teemad infotehnoloogia, turvalisus, keskkond ja säästev areng ning tööalase karjääri kujundamine. Tegemist on tänapäeva maailmas väga oluliste teemadega, mis on hajutatud n-ö päris õppeainete sisse: nende õpetamiseks ei ole ette nähtud eraldi ainetunde, kuid määratletud on õppe-eesmärgid ning taotletavad pädevused. Lisaks hajutatusele on need üsnagi suures sõltuvuses konkreetse kooli ja õpetaja prioriteetidest ning oskustest, sest “läbivate teemade õpetus realiseerub kogu kooli tegevuse kaudu: ainekavade, kooli mikrokliima, juhtimise ja majandamise kaudu. Õpetajal on õpimotivatsiooni loov, hoiakuid kujundav ning ea- ja jõukohast õppekeskkonda loov roll. Eelistatud on õppevormide mitmekesisus, õppimine kogemuse kaudu: rühmatööd, projektid, ekskursioonid, arutelud, individuaalsed ülesanded, kodutööd, loovülesanded jne. Õpetaja isiklik eeskuju hoiakute ning töö- ja suhtlemisoskuste osas omab määravat tähtsust” (PGRÕ lisa 22:2002).

Kuigi riikliku õppekava lisa loetles nii õppe-eesmärgid kui kõik nn osapädevused, milles õpilased peaksid põhikooli ja gümnaasiumi lõpetamisel meediakompetentsed olema, puudub siiski siiani üldine arusaam, mis on ühe või teise pädevuse sisu kooliastmeti, kuidas peaks erinevate pädevuste saavutamiseks konkreetsetes klassides tööd tegema. Tõlgendusi ja praktikaid võib olla mitmeid, õppekavas sõnastatu realiseerimiseks ei tunne end aga õpetajad pädevana, probleem puudutab nii teoreetilisi lähtealuseid kui metoodikat ja õppevara (Ugur 2004b).

Igasuguse õpetuse eesmärk on õppijatel teatud pädevuste kujundamine. Meediapädevuse määratlus sisaldab kolme põhikomponenti, mis on ka meediaõpetuse aluseks: kriitiline mõtlemine ja analüüsioskus, info otsimise ja hindamise oskus, meedia kaudu enda väljendamise oskus. Siia tuleb kindlasti lisada oskus käituda meedia huviobjektiks sattudes (Lauk, Ugur 2003:13, Thoman & Jolls 2003).

Meediakoolitajate Liidu ning Tartu Ülikooli ajakirjanduse ja kommunikatsiooni osakonna koostöös 2002. a augusti lõpul Ahjal korraldatud suvekoolis püüdsid õpetajad lahti mõtestada meediapädevuste sisu ja tähendust eri vanuses õpilaste jaoks ning hinnata nende pädevuste tähtsust õpilastele. “Kõlama jäi mõte, et tarvis oleks palju põhjalikumaid kommentaare ning selgitusi. Leiti ka, et nii nõudlikul tasemel on pädevused raskesti saavutatavad, kui meedia pole omaette ainena õppekavas. Teiste ainete vahendusel on meediat võimalik küll õpetada, kuid mitte sellises mahus ja nii detailselt, nagu eeldab õppekavas esitatud pädevuste kirjeldus” (Lauk, Ugur 2003:14). Põhikoolis kirjeldatud meediapädevused on ehk omandatavad, seda ka läbiva teemana erinevate ainete tundides, gümnaasiumi meediapädevused on aga selleks liiga laiahaardelised, kohati ülepaisutatud ja õpilase maailmaga haakumatud.

Kadri Ugur (2004:5) leiab oma magistritöös, et põhikooli meediaõpetusele on teenimatult vähe tähelepanu pööratud. Põgus pilk põhikooli õppekavale, kiire olemasolevate õpikute analüüs ning tutvumine tänapäevase meediadidaktika põhimõtetega, mis muuhulgas soovivad lähtuda õpilaste reaalsest meediakogemusest, annab mõista, et just selle – ja põhilise – kooliosa meediaõpetus vajab kiiret ning asjatundlikku arendamist. Samas alustas ta ise ka oma mõtte elluviimisega, luues tugimaterjalid õpetajale põhikooli meediaõpetuse tarvis. Neile

lisandus 2005. aastal üllitatud ülesannete kogu meediaõpetuse õpetamiseks ajaloo ning ühiskonnaõpetuse raamides (Räis et al. 2005).

1.2.2. Põhikooli meediaõpetuse õppekavaarenduslik suund

Viimastel aastatel on tegeletud põhikooli meediaõpetusega rohkem inimese- ja ühiskonnaõpetuse ainekava raames. Tartu Ülikooli õppekava arenduskeskuse (ÕAK) ainevaldkonnakava “Inimene ja ühiskond” tööühm alustas oma tööd 2005. aastal ning riikliku õppekava projektis rõhutatakse varasemaga võrreldes enam kahte õpetamist ja kasutamist vajavat pädevust: kommunikatiivsed oskused ja “Toimimine teabekeskkonnas”, millest esimene kuulub üldiste sotsiaalsete oskuste alla, teine on üks läbivatest teemadest. Tööühma liikmete arvates ei ole eraldi meediaõpetuse kursus aga põhikoolis tingimata vajalik, vaid olulisem on rõhutada meediaõpetuse tihedat seost suhtlemisõpetuse, teiste sotsiaalsete oskuste omandamise ning kodanikuharidusega. Nad rõhutavad ka, et põhilise mõistesüsteemi, pädevused ja analüüsimetodid peaks õpilane omandama inimese- ja ühiskonnaõpetuse ainekava järgi (Harro-Loit, Ugur 2006:43).

Sellest lähtuvalt oleks põhikooli kommunikatsiooni- ja meediaõpetuse põhieesmärk käsitleda individuaalse kommunikatsiooni erinevaid aspekte. On oluline, et põhikooli lõpetaja oleks suuteline

- iseseisvalt orienteeruma järjest keerukamaks muutuvast teabekeskkonnas;
- leidma üles enesele vajaliku informatsiooni;
- hindama kriitiliselt selle usaldusväärsust;
- hindama õigesti oma pädevuse piire ning vajadusel ka abi otsima;
- vajadusel edastama meedia vahendusel oma seisukohta.

Info hankimise ning edastamise puhul tuleb seejuures silmas pidada väga erinevaid suhtluseesmärke:

- isikutevaheline suhtlus,
- konfliktikommunikatsioon,
- praktiline teave,
- meelelahutus,
- otsuste tegemiseks vajaliku teabe hankimine,

- sobivamate teenuste leidmine,
- õiguste rakendamine jms (RÕ ainevaldkonnakava “Inimene ja ühiskond” tööversioon 2005) .

“Avaliku kommunikatsiooni aspektide käsitlemine lähtub põhikoolis eelkõige õpilaste igapäevasest kogemusest, võttes ühtviisi arvesse nii vahetu kui ka vahendatud suhtlemise kogemusi. Õpetuse rõhuasetus liigub vahetult kommunikatsioonilt vahendatule, puudutades ka seda informatsiooni, mis iga inimese kohta on avalikult kättesaadav näiteks riiklike andmebaaside ja infoportaalide kaudu” (Harro-Loit, Ugur 2006:42-43).

Olulisemad meediaõpetusega seotud teemad oleksid põhikooli inimeseõpetuse tundides järgmised:

1. reaalsuse ja fiktsioonide eristamine;
1. avalik ja privaatne sfäär, isiklikud ja avalikud andmed;
2. uudis;
3. reklaam ja turundusvõtted;
5. intervjuu ja suhtlemine ajakirjandusega (Harro-Loit; Ugur 2006:47jj).

Eelpool nimetatud teemad nõuavad suurt hulka teadmisi meedia ning meedias kasutatavate mõjutamisvõtete kohta. Teadmistele ja oskustele lisanduvad hoiakud, ootused ning adekvaatne enesehinnang. Eelnevat kokku võttes on põhikooli meediaõpetuse eesmärk meediapädevuse kujundamine.

1.2.3. Meediaõpetus gümnaasiumis

Senised õppekavad on pidanud oskust luua verbaalseid meediatekste olulisemaks kui oskust meedias orienteeruda. Ilmselt johtub samast loogikast ka tõsiasi, et meediaõpetust on Eestis seni rakendatud gümnaasiumiosa valikkursuse või erikallakuna, eesmärgiga süvendada õpilastes emakeeleõpetuse kaudu saadud oskusi meediatekstide loomiseks, elementaarsete oskustega ajakirjaniku, mitte kriitilise meediatarbija koolitamiseks. Ka juhinduvad nii kool kui õpetaja meediaõpetuses ja –kasvatuses omaksvõetud õppimisteooriast (Ugur 2004: 4,12).

Eks sama probleemiga on silmitsi seisnud ka Lähte Ühisgümnaasium, kelle gümnaasiumiosa 1 klass spetsialiseerus meediale 1998. aastal üsnagi pragmaatilisel põhjusel, et gümnaasiumiosa elujõulisena hoida. Tartu linna lähedus, korralikud kommunikatsioonid, ühiselamu õppuritele võimaldas nišši täita. Suuna ideoloogiks sai toonane direktor Toomas Kink. Varasemad projekti korras õpetaja ja huvijuhi Tiit Helmi poolt korraldatud meedialaagrid maakonna- ning linnakoolide õpilastele, kus keskenduti koolilehe-, trükisõna- ning videoõppele, üks 4 maakonna meediakoolituse projekt ning noorsoovahetuse korras toimunud rahvusvaheline projekt löid selleks soodsa pinnase.

Esialgset nägemust iseloomustavad alustajad akadeemilise, traditsioonilise ning žanripõhisena. Programm pandi kokku n-ö käigu pealt, õpetajate ettevalmistus oli kesine, puudusid õppevahendid, -materjalid. Olemas olid arvuti, vana VHS kaamera ja suur tahtmine. Üks toonastest alustajatest, Lembit Jakobson, meenutab (vt intervjuud Lisa 15) oma esimesi kogemusi meedia õpetamisel nii: “Eks ta niuke ähmane ja selgusetu asi oli, mis see meedia on. Olen seda meelt, et kui õpetaja hakkab ühte asja õpetama, siis vähemalt 4-5 aastat kulub küll selleks ära, et saada aru, mis see on, mida ta teeb, mida ta õpetab, millist metoodikat kasutab jne. Olin üsna roheline selles mõttes. Ega mul päris hästi need asjad kindlasti välja ei tulnud. /.../ Meediaprogramm oli kokku pandud põhimõtteliselt ülikooli mudeli eeskujul, tase oli muidugi teistsugune. Usun, et selline ülikoolipõhine on ta siiani (2004. aastani – *minu märkus*). Kui varasematel kursustel oli lootus suurem, et neist kõigist tulevad ajakirjanikud, siis praegu seda lootust pole, kontingent määrab rõhuasetused ära. Eelkõige on tähtis kriitiline mõtlej noor inimene, kes suudab end meediast läbi närida, saab aru, kuidas temaga manipuleeritakse, saab aru reklaamist, et ei upu meediamaailma ära, oskab toime tulla.”

Tänapäevaks on Lähte Ühisgümnaasiumis meediat õpetatud 9 aastat. Uuenenud, täienenud on tehniline baas, õpilaste kasutuses on 2 arvutiklassi, mitu multimeediaarvutit, digitaalsed filmikaamerad ning fotoaparaadid, diktofonid, presentatsioonitehnikaga lektoorium, kooliraadio stuudioaparatuur. Muutunud on järk-järgult nägemus õpetuse ideoloogiast. Kui varem spetsialiseeruti meediale ning salamisi lootsid nii õpetajad kui õpilased, et ajakirjandusse suunduvaid inimesi kasvab sellest klassist välja üksjagu, siis nüüd on tegemist meediakallakuga

humanitaarklassiga, mille eesmärk on kasvatada kriitiliselt mõtlevat noort inimest, kes oskab meediamaaailmas toime tulla. Muutused on läbi teinud ka erialaained. Kui 2004. aastal alustati 10. klassis 2 kursusega: ajakirjanduse alused ning arvutikujundus, 11. klassis ajakirjandusmeisterlikkuse kursus ning kommunikatsiooniõpetuse kursus, 12. klassis videokursus, siis nüüd on näiteks (sooviga muuta õpetus atraktiivsemaks, tekitada rohkem huvi) 10. klassis arvutiõpetus meediasuunale ning audiovisuaalse meedia kursus rõhuga fotole. 11. klassis audiovisuaalse meedia kursus (raadio ja video), abituriendid tegelevad meedia lõpukursuse raames lõpuprojektide koostamisega. Viimast oli tarvis töökorralduse efektiivsemaks muutmiseks, et projektidega tegeldaks aasta läbi ega jäetaks viimasele nädalale enne lõputööde kaitsmist. Kui varem oli meediatööde mapi olemasolu kohustuslik, koostati 3 aasta parimatest töödest n-ö esindusmapp, siis nüüd kannab see peamiselt soovituslikku funktsiooni. Võimalusel käiakse suvepraktikal ajalehetoimetuste või raadiokanalite juures. Kokkuvõttes tegeletakse nii audiovisuaalse, žanrikeskse kui meediakriitilise õpetusega. Antakse välja koolilehte *Sapienti Sat*.

	ERIALAAINED	SUVEPRAKTIKA	UURIMISTÖÖ	MEEDIA-PROJEKT	MEEDIA-TÖÖDE MAPP
10. klass	* ajakirjanduse alused * arvutiõpetus meediasuunale * audiovisuaalne meedia (fotokursus)	2 nädalat ajalehetoimetuste või raadiokanalite juures (võimalusel)	Koostatakse 10. klassis.		
11. klass	* ajakirjandusmeisterlikkus (2 kursust) * audiovisuaalne meedia (raadio- ja videokursus)	2 nädalat ajalehetoimetuste või raadiokanalite juures (võimalusel)	Kaitstakse 11. klassis komisjoni ees.		
12. klass	* meedia lõpukursus (projektide juhendamine)			Kaitstakse 12. klassi lõpus komisjoni ees (nt leheprojekt, videoprojekt, fotoseeria, veebileht, kuuldemäng jne)	Soovituslik, annab ülevaate õpilase 3 aasta tegevusest.

Tabel 1. Meediaõpetus Lähte ÜG meediaklassis 2007.

Kasutades uuesti mõtet, et meediapädevus ei ole mitte *seisund*, vaid *protsess* (Potter 2001), peaks gümnaasiumi meediaõpetus, (eeldatavasti) oma valikkursustega, mida õppekava ka võimaldab, süvendama põhikoolis omandatud. Siin tekib muidugi

küsimus, millele gümnaasiumi meediaõpetuses keskenduda: kas koostada 1 süvendatum 35-tunnine meedia üldkursus (vt nt Salo 2003, Remmel 2004), et luua süstemaatiline ning terviklik pilt meediast ja selle toimimisest, et tasandada meediakogemust, või keskenduda erikursustel erinevate pädevuste edasiarendamisele. Lähtuvalt konstruktivistlikust õpiparadigmast on viimasel kahel kümnendil meediadidaktiliste arutelude keskmes olnud vajadus seostada meediaõpetuse sisu õpilase maailmakogemusega (antud juhul meediakogemusega) (Ugur 2004b, Kotilainen 2001, Thoman & Jolls 2003 jpt). Räägitakse ka meediaõpetuse didaktika ja metoodika olulisest erinevusest traditsioonilisest hariduspraktikast. Erinevused ilmnevad niihästi õppesisus (meedia uueneb pidevalt, mistõttu ei ole võimalik kasutada rangelt fikseeritud õppematerjale) kui ka metoodikas – õpetuses kasutatakse rohkesti interaktiivseid töövõtteid (Ugur 2004b). Arvestada tuleb ka õpetajate kompetentsusega, valmisolekuga end täiendada, koolituskursuste toega, juurdepääsuga näiteks audiovisuaalsetele materjalidele, pidevat tööd meediamaterjalidega, meediaprotsesside jälgimisega jne. Oskused ei tule üleöö, materjalide leidmine võib võtta päris palju aega.

II. MEEDIAÕPETUS KUI REFLEKTIIVÕPE

“Miks ma seda teen?” on küsimus, mille võime esitada iseendale või lasta teistel endale esitada. Kui lastelt seda koolis küsida, siis sageli nad ei oska vastata või on kõige tavalisemaks vastuseks: “Õpetaja käskis.” Lapsed teevad igasuguseid asju, teadmata, miks. Tihti ei tea nad ka, millele õppimises keskenduda ega õpitegevuse eesmärki. Praktiline koolikogemus näitab, et mida noorem on õppija, seda vähem on tal teadmisi tunnetusprotsessist, st ka sellest, mida ta õppimise ajal tegelikult teeb ja kuidas ta saab seda protsessi mõjutada. Samuti on tavapärane praktika veeretada vastutus õppimise eest teiste õlgadele.

Sama märkasin ma Lähte ÜG 10. meediaklassi õpilaste puhul (vt hinnangud ajakirjandusõpingute kohta p 3.2), kes tegelikult ei teadvustanud endale, mida ja milleks nad õpivad, miks nad mingit ülesannet sooritavad, mis nad sellest kasu saavad, kuidas nad hiljem võiksid oma kogemust kasutada, samuti olid kõik teised süüdi selles, et meediaõpetus on ebahuvitav, midagi korralikult ei õpita, oskusi pole jne. Meediaõpetus vajab nii osalemist kui mõistmist: see peab võimaldama noortel saada aktiivseteks meediatarbijateks ja –tootjateks, võimaldama mõista laiemat konteksti, milles meedia asetseb. Ent meediaõpetus peaks võimaldama ka reflekteerimisoskust, et õpilased suudaksid üldistada oma kogemust tulevikuolukordadeks.

Meediaõpetust peaks koolis vaatlema kui dialoogilist ja dünaamilist kolmeastmelist protsessi (õppimist ja õpetamist, mille järgi õpilased liiguvad edasi-tagasi tegevuse ning refleksiooni vahel):

- olemasolevate teadmiste väljaselgitamine,
- teadmiste süstemaatiline tõlgendamine ja üldistamine,
- olemasoleva teadmiste baasi kohta küsimine, teadmiste laiendamine ning edasiliikumine.

Igal astmel liiguvad õpilased koostöös kaaslaste ja õpetaja akadeemiliste teadmistega progressiivselt omaenda mõtteprotsesside suurema kontrolli poole (Buckingham 2003:143).

Loomulikult pole see mudel kaugeltki mitteproblemaatiline ja õpetajatel on õigus olla skeptiline ning kahtlustav sellise teooria ja n-ö tõerežiimi suhtes, mida kasutatakse nende töö reguleerimiseks, sest klassiruumi ja ka koolikeskkonna reaalsus erineb sageli hästi korrastatud teooriast. Oluline on aga siinkohal mudeli dialoogilisus ning dünaamilisus, sest viimane sisaldab endas tegutsemistest/toimingutest lähtuvat dialoogi või läbirääkimist õpilaste olemasoleva teadmise ja meediakogemuse ning uue teadmise vahel, mille teevad neile võimalikuks õpetajad, ning konstantset edasi-tagasi vaatamist erinevate õppimisvormide vahel – tegevuse ja refleksiooni, praktika ja teooria vahel, kirjliku huvi ja seotuse ning distantseeritud analüüsi vahel (Buckingham 2003:153, Summers 2000).

Et teada saada, mida noored tegelikult juba meediast teavad, ära tunda, mida nad juurde peaksid õppima, välja selgitada, kuidas meediateadmisi omandatakse, kriitilist ning kontseptuaalset mõtlemist teadvustatakse, kuidas suhestatakse teema akadeemiline diskursus enda kui meediakasutajate kogemusega, olla kindel, et meediaharidus tegelikult neile korda läheb, peaksid õpetajad huvituma õpilastepoolsest “spontaanset” mõistmisest, väärtustama õpilaste “teaduslikku” metakeelt, milles nad kirjeldavad ja analüüsivad meediakeele funktsioone. Refleksioon ja eneseväärtustamine on siinkohal olulised elemendid (Buckingham 2003:140jj; Bazalgette 1997:75, Vögotski 1962).

Läbi refleksiooni on õpilastel võimalik teha implitsiitset “spontaanset” teadmist meedia eksplitsiitsuse kohta ja siis see õpetaja ning kaaslaste abiga ümber formuleerida laiemaks teaduslikuks kontseptsiooniks. Loomulikult on spontaansed (igapäevased) kontseptsioonid alati vähem süstemaatilised kui teaduslikud (akadeemilised) või arenevad erinevail viisidel. Õpetaja peaks uurima õpetamist ning õppimist süstemaatiliselt, et selgeks teha eesmärgid, selgitama välja starditeadmised, koguma tõendeid õppimise arengutest, mõtlema, kuidas sellest kõnelda, identifitseerima hea praktika ning laduma aluspõhja efektiivsele õpetusele. Vögotski argumenteerib küll “otsese” õpetamiskontseptsiooni vastu, sest see pole tema arvates muud kui tühi verbalism. Sellest hoolimata leiab ta, et lastele tuleb õpetada teaduslike kontseptsioonide terminoloogiat, et nad võtaksid selle kasvavalt omaks ja hakkaksid kasutama kui enda oma (Buckingham 2003:140jj; Vögotski 1962).

Suurem osa õppimisest peaks toimuma sotsiaalses kontekstis (Võgotski 1962, Buckingham 2003, Wornsnop 2000, Thoman & Jolls 2003). Olemine koos “teistega, kes teavad”, avab laste õpipotentsiaali. Need “teadmistega teised” võivad olla ükskõik kes – vanemad, õed-vennad, sõbrad, kaasõpilased, õpetajad või teised täiskasvanud. Õpetus peaks olema õppimisele (mitte õpetamisele) orienteeritud ning õpilaskeskne (mitte õpetajakeskne). Koostöö vormiks võiksid olla nii paaris- kui rühmaõpe, nii väiksemad kui suuremad rühmad, õpetusstrateegiad peaksid julgustama avastamist, uurimist, küsitlemist, probleemide lahendamist, julgustama peaks koostöös õppimist ning osalusõpet. Hindamispraktika ning –vahendid peaksid olema avalikud ja selged, töökindlad ning usaldusväärsed.

2.1. Hindamisest meediaõpetuses

Hindamisest kõnelemine ja kirjutamine sarnaneb paljuski ühe vana looga, mis räägib pimedatest ja elevandist. Igaüks katsub looma ühte osa ja peab seda terveks loomaks. Üks väärtustab üht, teine teist. Aegade jooksul on õpilasi hinnatud mitmetel põhjustel ning õpilaste hindamise vastu tunnevad huvi mitmed eri sihtrühmad kas siis valitsuse tasandil, haridusministeeriumis, kooli juhtkonna tasandil, on need lapsevanemad, kes teevad hinnete alusel järeldusi oma laste edasijõudmise kohta koolis. Õpetajad tahavad teada, millist edu on saavutanud nii klass tervikuna kui õpilased individuaalselt ning ka traditsioonilise hindamissüsteemi kütkes õpilased ise vajavad hindeid, et võrrelda õpitulemusi klassikaaslaste omadega ja planeerida tulevikku, mõeldes kas või riigieksamitele.

Kui õpetaja hakkab oma töös kasutama meetodeid, mis õhutavad õpilasi aktiivsemalt õppima ja iseseisvamalt mõtlema, avastab ta, et vajab ka uut lähenemisviisi hindamisele, sest selles süsteemis on palju ruumi lõpetamatusel, vastastikusel rikastamisel-korrigeerimisel ning õpetaja on siin arengu abistaja ja nõustaja ning õpikeskkonna organiseerija.

Üha enam tõden, et meedia- ja kommunikatsiooniõpetusse ei sobi klassikaline hindamissüsteem. Kogemuse põhjal võin öelda, et tööülesandeid on väga raske hinnata traditsiooniliste objektiivsust taotlevate hindamispõhimõtete järgi, sest

puuduvad õiged-valed vastused. Kuna ülesanded eeldavad õpilaste aktiivset mõtletegevust, elavat arutelu, probleemide iseseisvat uurimist, diskussioone, loovust, tõuseb päevakorda õppeülesannete täitmise hindamine: probleemi lahendamise käik, lahenduse tõhusus, uudsus, analüüsi täpsus, põhjalikkus jne. Õpitulemused ei ole väga hästi prognoositavad ja formaliseeritavad (vt nt rollimäng p 4.6.2). Seetõttu tunnen, et rohkem tuleb väärtustada õpilaste mõtlemis- ja õppimisprotsessi, anda ruumi hinnangutele ja (enese)refleksioonile.

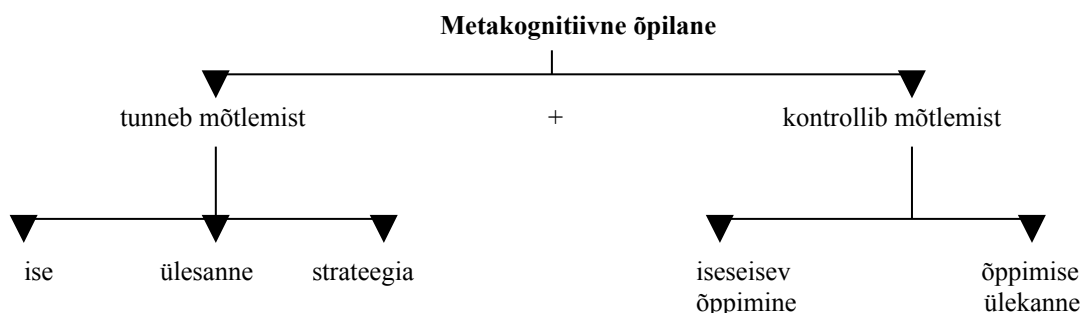
Hindamine on oluliselt seotud õppeprotsessis toimuva tagasisidega – “informatsiooniga, mis tuleb õpilaselt õpetajale õppimise käigust, selle protsessi raskuste ja saavutuste kohta teadmiste ning oskuste omandamisel, tunnetuslikest võimetest ning isiksuse omadustest tervikuna” (Ots 2006:52). Tagasiside lubab diagnoosida õppimise protsessi, hinnata tulemusi, korrigeerida oma tegevusi ja planeerida edaspidist tööprotsessi lähtuvalt saavutatust, valida sobivamaid õpetamise meetodeid ja viise, arvestades õpilaste edasiliikumise tempot ja arengutaset. Samavõrra on tagasiside oluline õpilasele. Saades hindeid ja hinnanguid ning soovitusi oma õpitegevuse korrigeerimiseks, näevad nad oma saavutusi ja puudusi. Õpilased peavad ja võivad ka iseendalt saada informatsiooni oma edust/ebaedust. Eelnevast lähtuvalt eristatakse tagasiside puhul mitmeid tüüpe:

- 1) tagasiside, mis sisaldab korrektiivset informatsiooni või seda antakse motiveerimiseks;
- 2) väline (nt õpetajapoolne) ja sisemine (enese toodetud) tagasiside;
- 3) soorituse tagasiside (tulemustele orienteeritud) ning kognitiivne tagasiside (protsessi puudutav) (Van Velzen 2002:112).

2.2. (Enese-)refleksioonist ja metakognitsioonist

Refleksioonis iseenesest pole midagi uut. See tähendab ju tegelikult asjade hoolikat läbikaalumist ja näib nii vana, kui inimesed alustasid mõtlemist. Refleksiooni on defineeritud kui teadlik olemist oma õpistuatsioonist. Refleksioon on väljapaistev metakognitiivne oskus, mille kaudu, andes tähenduse oma õpistuatsioonile, saab vaadelda isiku kognitiivset funktsioneerimist ja seeläbi edasi arendada tema metakognitsiooni. Sel moel kasvatavad reflektiivsed mõtlemisprotsessid arusaamist

metakognitiivsetest kontseptsioonidest ja oskustest. Pikemas perspektiivis on tegemist enese arendamisega (Van Velzen 2002:114, Moon 1999).



Joonis 1. Metakognitiivne õpilane (Fisher 2004:37)

Head “metaõpilased” tunnevad ja kontrollivad oma mõtlemist, mõtlevad asju ette ning peavad silmas tagajärgi. Nad on teadlikud strateegiatest (nagu nt keskendumisvajadus), mis neid nende mõtlemises abistavad, ja oskavad neid strateegiaid edukalt kasutada. Nad mõtlevad oma mõtlemise üle ja teavad, mida proovida teha siis, kui “kimpu jäävad”.

Metakognitsioonil on kolm peamist elementi:

- planeerimine – eesmärkide, tegevuste ja nende järgnevuse planeerimine, takistuste ja võimalike probleemide kindlakstegemine, protsessi tundmine ja tulemuse ennustamine;
- monitooring – eesmärkide, tegevuste järgnevuse, võimalike takistuste ja eksimuste silmaspidamine, teadmine, mida teha, kui midagi läheb valesti või plaanid ei õnnestu, teadmine, millal saavutatakse eesmärk;
- hinnangu andmine – strateegiate edukuse ja eesmärgi saavutamisel tehtud edusammude hindamine; protsessi käigus tehtud eksimuste ja vigade ning kogu protsessi hindamine (Fisher 2004:38).

Reflektiivne ja enesreflektiivne mõtlemine sõltuvad juhendamisest. Õpetaja saab seda teha, osutades spetsiifilistele õpilaste korrastavatele tegevustele, et panna neid mõtlema ülesande sooritusele, ning esitades õpilastele väljakutse, et nad mõtleksid oma õppimise ja mõtlemisprotsesside peale, tooksid välja poolt- ja vastuargumendid.

Ent õpilased kasutavad siiski vähe klassis (enese-)reflektiivset mõtlemist, sest

- eneserefleksiooni soodustavaid, edendavaid küsimusi küsitakse harva,
- avatud ja eneserefleksiooni edasiviivaid küsimusi võivad õpilased interpreteerida kui suletud küsimusi,
- õpilased ootavad, et õpetaja ütleks neile, mida, kuidas ja millal teha (Van Velzen 2002:144).

Õpilased ei pruugi alati ka ära tunda reflektiivseid ja enesereflektiivseid küsimusi, sest õpetaja võib tunda end nii juhendamise kui küsimuste küsimise vähese kogemuse tõttu ebakindlalt ning õpetajad teavad ka, et see pole koolides praegu tavapärane praktika. Lisaks sellele ei pruugi õpilased tahta õpetajaga koostööd teha, suunates teda olema sirgjooneline, korrapärane ja ilma liigsete aktiveerivate juhenditeta. Tavaharidusruumis on õpilastele oluline kindlustunne, et nad annavad õigeid vastuseid, ja kontroll olukorra üle, selle asemel, et püüda asju mõtestada (Van Velzen 2002:144-145).

Refleksioon on keskne ja vajalik praktilise töö aspekt, millele tuleks protsess üles ehitada, mitte vaid töö lõppu jätta, sest süstemaatiline oma tegevuse reflekteerimine võimaldab õpilasel aru saada ja analüüsida oma tegevust ning kogemust õppijana, õpetajal õpetajana. Reflektiivse praktika rakendamisel ei saa õpetaja enam ainult soleerida klassi ees, vaid peab asuma õpilase n-ö saatja, juhendaja, suunaja rolli. Peale selle ei pea muutma oma õpetamishoiakuid ainult õpetajad, ka õpilastel tuleb oma õppimishoiakud üle vaadata. Õpilastel, keda on aastaid õpetatud ühtmoodi ja kes omandavad haridust taolisel viisil veel paljude õpetajate toel, tuleb kohaneda nendega, kes paluvad õppureid oma tegevusi planeerida ning väärtustada oma tööd ja õppimist, kes suunavad õpilasi võtma vastutust oma õppimise eest. On tõenäoline, et taoline uus lähenemine ei pruugi sobida kummagi väärtushinnangute ja tõekspidamistega, sest viimased on rasked muutuma, kui puudub sotsiaalselt toetav keskkond (kodune keskkond, töökeskkond koolis, ühiskondlikud tõekspidamised jne) (Van Velzen 2002, Boekarts 1997).

2.3. Õpilaste hindamisse kaasamise võimalusi meediaõpetuses

Kuna meediaõpetuses sageli puuduvad n-ö õiged-valed vastused ja keeruline on hinnata õpilasi traditsiooniliste objektiivsust taotlevate põhimõtete järgi, siis võiks õpilastest teha partnerid hindamisprotsessis ning panna nad otsustama, mida tähendab teha head tööd. Ent tekib küsimus, kuidas hinnata tulemusi või etteasteid, mille puhul ei ole võimalik loendada õpilaste “õigeid” vastuseid. Pakun selleks välja mõned võimalused.

2.3.1. Hindamiskriteeriumide sõnastamine

Kõige lihtsam viis selleks on selgelt sõnastada hindamiskriteeriumid, need kirjutada tahvlile, lüümikule vm ning arutada õpilastega läbi. Õpilasi peaks ergutama valima endale hinne, mille poole püüelda, ning sooritama tööülesanne nii, et see vastaks soovitud hinde kriteeriumidele. Õpilased võiks ka ise hinnata oma töid kokkulepitud kriteeriumidest lähtuvalt, enne kui õpetaja neid hindab. Parimate tööde hilisem tutvustamine ning analüüsimine aitab samuti selgitada, mida antud töö juures oluliseks võiks pidada.

2.3.2. Hindamismudelid

Teine võimalus on kasutada näiteks hindamismudeleid (ingl k *rubric*) (Wornsnop 1997, Goodrich 1997, 2000, DigiTiiger 2007) või nn tagasisideautomaati (Maanso 2006, Paasio 2002), mille põhimõtete ja reeglite abil saab otsustada töö tulemuslikkuse ning edukuse üle. Hindamismudel võimaldab õpilastel ning õpetajal defineerida saavutatavat tulemust, anda täpset tagasisidet õpetajale ja efektiivsemat enesehindamist õpilasele, loomisprotsessis võib osaleda õpetaja üksi, neid võib luua koostöös õpilastega või kasutada ning kohandada vastavalt vajadusele olemasolevaid mudeleid.

Hindamismudelit saab kasutada mitmel viisil õpilase õppeprotsessi hindamiseks meediaõpetuses:

- tööriistana, mille abil õpilased hindavad enda või kaasõpilaste tööd;

- vahendina tagasisideme pakkumiseks õpilasele pikema tööülesande või projekti vältel;
- hindamismudel pakub võimalust õpilase töö detailseks ja informatiivseks hindamiseks;
- hindamismudelid selgitavad õpilasele, kui selge on nende arusaamine mõnest ülesandest või õppetunnist.

Hindamismudelid on loodud, et aidata õpilasel mõelda, mida nad peavad tegema ning õppima mingi tunni või projekti jaoks. Seega on tähtis nende kättesaadavus enne töö alustamist ning arusaam, kuidas neid kasutada. Õpilased vajavad hindamismudeleid töö käigus selle protsessi jälgimiseks ning ka siis, kui saavad töö käigus tagasisidet nii õpetajalt kui ka kaasõpilastelt. Selgitades õppimiskriteeriumeid, tehes nad õpilasele kättesaadavaks ning viidates neile töö käigus, peaks toimuma muutus õpilaste hindamisel traditsioonilisest hindamisest õpilase enesehindamiseks.

Hindamismudelite mõned tugevused:

- selgitavad ootusi õppetulemustele detailsemalt ja teevad need õpilastele kättesaadavamaks;
- võivad anda õppeprotsessile lisaväärtuse ilma õppekava muutmata;
- neid saab kasutada iga vanuseastmega õpilastega nii traditsioonilises kui ka virtuaalses klassiruumis;
- õpilased võivad kasutada hindamismudeleid iga aine või teema õppimiseks;
- neid saab kasutada loomingulise ning kriitilise mõtlemise innustamiseks.

Hindamismudelite mõned nõrkused:

- ei suuda haarata kõiki töö või õpilase hindamise nüansse, kuid koos teiste hindamismeetoditega kasutades aitavad nad tasakaalustada õpilase õppeprotsessi hindamist,
- olenevalt õpilastest või õpitavast teemast eeldavad hindamismudelid õpetajalt rohkem individualiseeritud tagasisidet;
- heade ja töötavate hindamismudelite loomine on raske. Õpetajad, kes on niigi tööga ülekoormatud, võivad tunda hirmu lisatöö ees. Siiski väidavad praktikud, et hindamismudelite loomisele kulutatud aeg osutub tulevikus kasulikuks. Mida rohkem mudeleid luua, seda lihtsamaks see töö muutub.

Kui õpilased kasutavad hindamismudeleid pidevalt oma tööde hindamisel, tunnevad nad ka loodetavasti suuremat vastutust lõpptulemuse ees. Neid võib kasutada nii üksikute keerulisemate ning raskestimõistetavate ülesannete puhul, pikemate projektide, esitluste, konverentside, kõnede hindamiseks, nii suuliste kui kirjalike tööde aruteluks, õppetunni kohta tervikuna. Näiteks essee hindamismudel, mida ise olen kasutanud, ütleb õpilasele, et tema tööd hinnatakse sisu (teemale vastavus, probleemide olemasolu, näidete sobivus, oma seisukohtade olemasolu, põhjenduste, faktide, nimede jm õigsus, omaenda eesmärkide täitmine), ülesehituse (sissejuhatus, mõtete seostatus, süsteemikindlus, teksti liigendatus, lõpetus), keele (õigekirjutus, mõtteselgus jne), sõnastuse ning stiili (sõnavara sobivus, sõnavaliku mitmekülgsus jne) ja töö välimuse (vormistusnõuded, käekirja loetavus) alusel ning esitatakse tasemekirjeldused 6-punkti skaalal: 5 – suurepärane, 4 – väga hea, 3 – hea, 2 – rahuldav, 1 – puudulik, 0 - nõrk.

Chris M. Wornsnop, Kanada meediahariduse üks juhtfiguure, kes on tegelenud aastaid hindamise küsimustega meediaõpetuses, pooldab hindamismudeleid ühe hindamisvõttena meediaõpetuses. Esitan ühe tema näitena hindamismudeli, mida saab kohandada erinevatele meediatööde hindamise tarvis. Tööd hinnatakse järgmiselt:

1. teksti/juhtumi/töö jne sisu ja idee
2. organiseeritus, struktuur
3. kui efektiivselt kasutatakse vastava meediumi keelt ja retoorikat
4. kuidas on töös autor esindatud ja kuidas see seostub publikuga
5. tehniline teostus või kui hästi töö autor on toime tulnud žanri konventsioonide ning tehnoloogiaga.

Kriteeriumid on esitatud 6-punkti skaalal:

- 5 punkti – nõudmised/ootused on järjepidevalt täidetud, kohati ületatudki (kõik elemendid on integreeritud, töö on täielik, sissevaatav, loov ja/või rikkaliku kujutlusvõimega)
- 4 punkti – järjekindlalt täidab nõuded (töö näitab efektiivset elementide kontrolli ning integratsiooni, sisukas ja põhjalik)
- 3 punkti – enamasti täidab nõudmised (töö näitab kontrolli elementide üle, üldjoontes integreeritud, selge ja täielik)

2 punkti – ebajärjekindlalt täidab nõudmised (mõned elemendid on täidetud lihtsustatult, ebaoriginäälselt ja/või mittetäielikult)

1 punkti – ei täida nõudmisi (mõned põhielemendid olemas, lihtne, lõpetamata, teistelt laenatud mõtted)

0 punkti – ei võeta vastu (minimaalselt põhiteadmisi või puuduvad need üldse... seostamatu, fragmentaarne) (Tripp 2007).

Abiks õpetajale hindamismudelite loomisel on näiteks sellised ingliskeelsed elektroonsed vahendid:

- *RubiStar* <http://rubistar.4teachers.org/index.php> vabavaraline vahend erinevate hindamismudelite loomiseks;
- *The rubric bank* http://intranet.cps.k12.il.us/Assessments/Ideas_and_Rubrics/Rubric_Bank/rubric_bank.html, kust leiab palju erinevate õppeainete hindamismudeleid, õpetuse, kuidas kasutada hindamismudelite panka ning teisi viiteid sarnastele lehekülgedele
- *TeAchnology, The web portal for educators*, http://www.teach-nology.com/web_tools/rubrics/, kust leiab ka päris suure valiku erinevate hindamismudelite koostamiseks.

Muidugi ei pea hindamismudeleid kasutama kõige tarvis, mida klassiruumis õpitakse, omandatakse, valmistatakse. Loomulikult on igapäevatoos harjutusi, tegevusi, mis ei vaja hindamismudelit, mida paljudel juhtudel asendab edukalt selgitamine, näidete toomine ja teised meetodid. Õpetajad, kes on harjunud hindamismudeleid kasutama, leiavad, et need on kõige efektiivsemad subjektiivsete tööde või teatud tööprotsessis omandatud oskuste hindamiseks.

Hea hindamine on nii hinnanguline kui ka õpetuslik. Siiski, traditsiooniline hindamine kipub hindama õpilase üldist õppimist ning kõrvale jätma õpetuslikku osatähtsust. Hindamismudeleid saab traditsioonilisse hindamisse kaasata selleks, et aidata õpilastel mõista hinnatavat materjali, aidata õpilastel reflekteerida enese õppimist.

Väljapakutud hindamise tööriistu võiks kasutada, et koostöös õpilastega välja töötada/arendada oma hinnangumeetod. Üks ühele üle võtta kellegi välja pakutud

hindamiskriteeriume ning –meetodeid pole mõtet, sest hindamine on mis tahes kujul orgaaniline osa kogu õppeprotsessist, õpikeskkonnast, mille õpetaja loob, koolikultuurist ning ilmutab ainult selles (kui tervikus) oma positiivseid külgi.

2.4. Portfoolio ehk õpimapp

Portfoolio pole uus nähtus päikese all, sest taolisi mappe on koostatud aegade vältel erinevate valdkondade inimeste poolt erinevatel eesmärkidel. Viimastest sõltub, kas on tegemist õpi- või õpetamise mapiga, kursuse portfoolio või professionaalse arengu portfoolioga jne. Võimalusi on palju. Siinkohal tutvustan õpilase õpimappi kui üht võimalust korraldada enesearengut kajastavat õppetööd ning hindamist meediaõpetuses ning õpetamise portfooliot, mis võiks meediaõpetajale olla abiks omaenda õpetuskogemuse fikseerimiseks ning õpetusideoloogia väljakujundamiseks ning arendamiseks. Esimest kasutatakse sagedamini üldhariduskoolis, viimast rohkem kõrghariduspraktikas.

2.4.1. Õpilase portfoolio

Pirjo Linnakyla (Maanso 1996:40, Linnakyla) on, tuginedes teistelegi autoritele, õpimappi määratlenud kui õpilase nn väärtpäberiportfelli ehk sellist õppeülesannete kogu, mis tutvustab eesmärgipäraselt ja mitmekülgset omandatud teadmisi-oskusi, milles kesksel kohal on konkreetne tööprotsess ning mis näitab konkreetse õpilase arengut teatud ajaperioodi jooksul. Õpimapi olemus ja sisu vahelduvad vastavalt peaeesmärkidele:

- nn musta töö mapp – koondab kõik tööprotsessi peegeldavad tööd;
- arengumapp – jälgib õpilase arengut teatud ajaperioodil;
- tippmapp – õppimine positiivsetest kogemustest;
- probleemmapp - pühendumine konkreetsele probleemile;
- esindusmapp – oma tööde kogu avaldamine.

Üks ja sama mapp võib täita ühtaegu mitut funktsiooni, koosneda seega mitmest eri osast (kiirkõitja, mapp, karp või laegas; kokku võib panna albumi, raamatu, millegi kogu, heli- või videokasseti, disketi või CD. Miks mitte kasutada üllatavaid vorme: maalitud pilti, jutustavat kaarti, fotolugu vms). Elektroonilise portfoolio e. e-

portfoolio puhul (vt nt Barrett 1991) on tegemist dokumentide kogumiga, mis on omavahel seotud hüperlinkidega (näiteks enesehinnangus, rääkides oma parimast tööst, saab sellele kohe viidata) ja kus dokumentides on kasutatud erinevaid meediaelemente. Elektrooniline portfoolio võtab vähem ruumi ja seda saab paremini säilitada, teda saab muuta, täiendada, kohandada vastavalt vajadustele, sellele saab lisada erinevaid meediaelemente (heli, video), hüperlinke (Luik 2007).

Õpimapp aitab õppijal jäädvustada oma teadmisi, peegeldada oma muutumisi ja arengut, püstitada endale eesmärgi ja kavandada nende saavutamist, teadvustada endale oma võimeid ja oskusi, paremini mõista oma õpistiili ja analüüsida oma õpioskusi, annab õppijale võimaluse teha valikuid (mida ja miks valida õpimappi), luua seoseid vana ja uue vahel, kujundada enesehinnangut, avada oma isikupära. Seega on mapi tähtsus enam reflektiivsuses, õppimise süvendamises hindamise abil kui materjali kogumises ja kokkupanekus. Õpilase portfoolio aitab õpetajal jälgida õppija arengut, saada mitmekülgset materjali tema hindamiseks, jälgida oma õpetamise efektiivsust ning individualiseerida õppetööd (Luik 2007, Maanso 1996).

Õpimapiga seotud töö korraldamiseks peaks töö alguses esitama õpilastele õpimapi koostamise juhendi, milles oleks püstitatud töö eesmärk, kirjeldatud mapi sisu (tööd/tegevused, nõuded nendele, vahendid), tegevuste järgnevus, valiku- ning hindamiskriteeriumid, õpilase enesehindamise põhimõtted, tagasisidelehed (pidev hinnang oma tööle) ning esitamise tähtaeg. Kriteeriumid peaksid olema sellised, et need pakuvad kõigile õpilastele õnnestumise võimalust. Silmist ei tohiks lasta õpilase varasemat taset ning endisi saavutusi; püüdlikkus ning töökus maksavad ka sel juhul midagi, kui lõpptulemus ei olegi hiilgav (Maanso 1996:44).

Paljudes õppeainetes on hindamisaluseks probleemide lahendamise oskus, algatus ja ettevõtlikkus, omapära ning loovus. Ka meediaõpetuses võiksid õpimapi hindamiskriteeriumideks olla sobiva idee leidmine, teema piiritlemine, töö kavandamine, ainekogu kogumine ja käsitlemine, õpiprotsessi eesmärgipärasus, valminud töö huvitavus ja loetavus, aga ka kompositsioon, materjali liigendus, keelekasutus jne. Kriteeriumid ei peaks olema liiga jäigad ega üksikasjalikud – muidu hakatakse taas hindama vaid üksikfaktide tundmist.

Õpetaja võtab mapi hindamisel arvesse muidugi ka õpilase enesehinnanguid (eesmärkide valik, õpivõtete otstarbekus, oskus hinnata oma tugevaid ja nõrku külgi jms). Algul võivad enesehindamisel abiks olla suunavad küsimused (Mis on selle töö kõige tugevam/õnnestunud kül? Mis oli raske? Mida peaksin oma töös parandama? Mida õppisin seda tehes? jne), hiljem saab õpilane sellega ka ise hakkama. Oluline enesehinnangute on nt tööde valimine näidismappi (tööd, mis kõige paremini peegeldavad tema töötamist, arenemist, saavutusi õpitava aine või õpinõuete ja – eesmärkide suhtes, arvustades ühtlasi sisimas oma töövõtteid ja lahenduste huvitavust (Maanso 1996:46).

Õpilaste enesehinnanguid ja õpetajagi hinnanguid töömapi materjalidele õpiprotsessis võib käsitada formatiivse ehk protsessihindamisena. Valmismapi (näidismapi) ja selle esitluse hindamine kuulub summatiivse (kokkuvõtliku) hindamise valdkonda. Olulisemaks jäägu siiski kirjeldav, põhjendav, analüüsiv sõnaline hinnang, kus keskendutakse eesmärkide saavutamisele ja töö headele külgedele. Lõplikus hinnangus võetakse arvesse õpilase enda seisukohti ja argumente, ka õpilaste iseseisvust, algatusvõimet, ettevõtlikkust, oma töö kavandamist ja vastutuse kandmist selle tulemuste eest jms. Hinnang võiks sisaldada ka ettepanekuid, kuidas õpilane võiks oma tööd jätkata.

Mappõpe nõuab palju aega, tavapärasest erinevat metoodikat, iga õpilase oskuste ning mappõppeks vajalike isiksuse omaduste arvelevõtmist ja arvestamist, katsetamist ja harjumist. Pole ka kerge muuta õpilase õpiprotsessi, valmistöid ja arengut analüüsivaid hinnanguid kokkuvõtlikuks numbriliseks hindeks, mida ju ometi nõutakse.

2.4.2. Õpetamise portfoolio

Pole kahtlustki, et iga klassi meediaõpetus kujuneb erinevaks ning eritasemeliseks. Märkimisväärset ühtlustavat abi pole siiani leida õpetajakoolitusest ega õppematerjalidest, kokkulepet riiklikul tasandil või tsunftisiseselt pole. Eks iga õpetaja on teatud määral jalgratta leiutaja rollis. Kes avastab enda jaoks visuaalse, kes žanrikeske, kes meediakriitilise või kombineeritud õpetuse – kes milles end kindlamini tunneb.

Meediaõpetus eeldab minu meelest julgust, viitsimist ning tahet tulla välja oma meediakogemuse ning õpetamise kogemusega, isegi kui end valdkonnas väga kindlana ei tunta, mis on täiesti loomulik. Õpetamise portfoolio oleks üks võimalus meediaõpetaja ebakindlust ning aine fragmentaarsust vähendada, ta on näide ühe õpetaja õpetamise praktikast ning selle efektiivsusest, annab infot spetsiaalsetest õpetusmeetoditest ning –tehnikatest. Õpetamise portfoolio võimaldaks meediaõpetajatel vahetada kogemusi, õppida teiste omadest, kujundada välja oma õpetamisnägemus.

Õpetamise portfoolio kirjeldab ning dokumenteerib hulgaliselt õpetamisega seotud aspekte ning näitab nii õpetaja isiklikku kui professionaalset arengut. Kuna õpetamiskogemus muutub kogu õpetaja karjääri vältel, siis on hea aeg-ajalt uuendada oma portfooliod, et arengutega kursis olla ning anda endale regulaarselt tagasisidet oma õpetamise kohta.

Õpetamise portfoolio võimaldab

- õpetajal reflekteerida õpetamise eesmärgi, koguda informatsiooni nende toetamiseks;
- koguda tõendeid oma õpetamisest, analüüsida oma tugevusi ning nõrkusi, võimaldab eneserefleksiooni;
- dokumenteerida oma arengut õpetajana;
- olla unikaalne ja näidata talle ainuomast õpetamise stiili;
- viia portfoolio lugeja kurssi oma õpetamise kontekstiga ning anda sellest kokkuvõtlikke andmeid lihtsamas ning loetavamas formaadis;
- hõlmab endas uusi viise, kogumaks õpilastepoolset tagasisidet;
- portfoolio on suunatud kvaliteedile, mitte kvantiteedile,
- portfoolio on organiseeritud ja selle erinevad osad on üksteisega seotud,
- see on alati-muutuv n-ö elav dokument,
- genereerida ideid tulevikuks, kursus(t)e arenguks,
- kasutada portfoolio elemente, et arendada dialoogi erinevate õpetajate vahel (FTAD 2005).

Iga portfoolio on unikaalne ega sarnane teisega. Tema sisu sõltub aineist, loomise eesmärkidest, auditooriumist, õpetamisstiilist jne, ka sellest, kas on tegemist summatiivse või formatiivse portfoolioga. Hoolimata variatsioonidest, võiks õpetamise portfoolio sisaldada järgmisi elemente:

- kursuse ideoloogia,
- õpetamiskogemuse kirjeldus,
- õpetamise metoodika, strateegiad, eesmärgid, sihid, hindamispõhimõtted,
- õpetaja töökava(d), süllabused jne
- kursuse materjalide kirjeldus (nt sooritatavad ülesanded, töölehed, tööjuhendid, skeemid, esitlused, lugemisnimekirjad jne),
- tõendid õpetuse efektiivsusest: õpilastepoolse tagasiside kokkuvõte, tõendid õpilaste õppimisest,
- professionaalsed arengud (*FTAD* 2005, Course Portfolio Initiative 2001).

Õpetamise portfoolio loomine pole lihtne protsess: see vajab head planeerimist ja süstemaatiliselt kogutud andmeid, süsteemsust, regulaarset tööd andmete sorteerimisel, organiseerimisel ning uuendamisel. Kindlasti oleks hea kaasata töösse kolleege või nõustajaid.

III. KURSUSE IDEOLOOGIA KUJUNEMINE

Uue inimesena 2002. aastal Lähte ÜG-sse tööle asudes tunnetasin meediaõpetusega seoses teatud probleemide olemasolu. Nii õpilaste kui õpetajate poolt räägitut analüüsides jõudsin tõdemuseni, et nende vahel on teatud veelahe, mida ei suudeta, ei taheta või ei osata ületada. Õpilased rääkisid õpetaja(te) enesekeksusest, suhtumisest stiilis “õpetaja muneb vaid kuldmine” st on ainuõigete tõdede ja teadmiste omanik ning vahendaja, õpilane aga teabe passiivne vastuvõtja, vähe arvestatakse õpilaste ja nende arvamusega, kõneldi kuivast teooriast, vähesest eluga seotusest, liigsest žanrikesksest õpetamisest, ajakirjanike kasvatamisest jne. Õpetajad kõnelesid aga kesisest õppimisest, vähesest süvenemisest, huvitusest, kohusetundetusest, vähesest lugemusest, meediajälgimisest, viletsast õpilaskontingendist jne. Kas asi on õpilastes või õpetajates, aine sisus või õpetamise metoodikas või milleski muus, tahtsin selgusele jõuda. Et ise ma sel ajal Lähte ÜG-s meediat ei õpetanud ning tunniressurssi mul polnud, tuli appi juhus: 2003. aasta kevadel olin meediaklassi pürgijate sisseastumiskatsete komisjoni liige, sama aasta sügisel määrati mind 10. meediaklassi klassijuhatajaks. Leidsin, et tegemist on hea võimalusega uurimistööd alustada.

Katsealusteks said 10. meediaklassi 23 õpilast (3 poissi, 20 tüdrukut), kelle näol oli tegemist nii kohalike kui paljudest Eestimaa piirkondadest Lähte Ühisgümnaasiumisse kokku tulnud ning erineva sotsiaalse tausta ja üsna väheses meediakogemuse ning -teadmistega poiste-tüdrukutega. Nad olid väga erilaadsete õpioskuste, õppimiskogemuse, -motivatsiooni ning teadmistega. Tegemist ei olnud eliitkooli ega nn eliitõpilastega. Koolituleku ajend oli neil samuti erinev: kes oli tulnud sooviga tõepoolest meediat õppida, teades asjast midagi; kes oli tulnud meediat õppima, teadmata eriliselt midagi; kes oli tulnud, sest koolil on õpilaskodu ning ahvatles linna lähedus; tulnud, et kodustest probleemidest pääseda jne. Õpilaste taust oli väga kirju.

Samuti mõjutas nende hinnanguid (vähemalt alguses) õpilaskodus elamise ning uues koolis kohanemise kontekst: õpilased olid kolme-neljakesi, pead-jalad koos, väikeses õpilaskodu toas; rohkesti läks aega omavahelisele suhtlemisele ning jõuvahekordade selgitamisele, õppimine osutus sageli teisejärguliseks. Seisukohti õpetajate, kooli,

õpitava/omandatava kohta mõjutasid õpilaskodu vanemate elanike hinnangud, arvamused. Kui näiteks koju tõid vanemad ajalehti, -kirju kaasa või olid need tellinud, siis ühiselamusse muretseti ajalehed kamba peale kooli raamatukogust, sageli jäid need ka kellegi tuppa vedelema. Ühise televiisori vaatamisel oldi sageli sunnitud arvestama n-ö massi maitsega, samuti ei mahtunud kolme õpilaskodu arvuti taha palju inimesi.

Kasutasin oma uurimistöös hulka sotsiaalteaduslikke meetodeid: vaatlus, katse, tekstianalüüs, kombineeritud sisuanalüüs, süvaintervjuu). Alustasin tööd 2003. aasta sügisel mitmete katsete, vaatluse ja küsitluse läbiviimisega, mis hiljem aitasid kaasa uue kursuse ideoloogia kujunemisele. Palusin 10. meediaklassi õpilastel end reflekteerida seniste meediaõpingute suhtes (sügisel I poolaasta, kevadel meediaõpingute suhtes tervikuna), suunates neid seda tegema avatud küsimustega semistruktureeritud küsitluse abil. Kuna samaaegselt oli õppekavas Ajakirjanduse aluste kursus, kus õpilased õppisid uudist, siis otsustasin uurida, kas nad oskavad uudisväärtustada sündmust ning palusin hiljem õpilastel endi töid ka analüüsida, korduskatse viisin läbi kevadel. Vaatlesin üht Ajakirjanduse aluste paaristundi ning palusin õpilastel reflekteerida tunnis käsitletut, mis sellest kõige enam meelde jäi. Kuna vaatlusaluses tunnis õpetati juhtlõigu ehk *lead*'i kirjutamist, siis järgmise katse käigus soovisin, et õpilased kirjutaksid 2 *lead*'i, mõeldes esimesel juhul tabloidile, teisel juhul kvaliteetlehele. Katsete, meetodite teostamise eesmärgiks oli välja selgitada, mida, kuidas ja kui palju õpilased meediast teavad, kas ja mida oskavad või väidavad end oskavat, milliseid hinnanguid nad oma meediaõpingute kohta esitavad.

Enne katsete läbiviimist selgitasin õpilastele, et kogun materjali oma magistritöö tarvis, küsisin nõusolekut nende poolt kirja pandu kasutamiseks. Leppisime seejuures kokku, et õpilased kasutavad oma tekste kirjutades pseudonüüme.

3.1. “Minu elu viimase nädala jooksul enim mõjutanud sündmus” – katse

16-17aastaste noorte huvid-teadmised on tihti peale seotud vaid enda, oma lähedaste, sõprade-tuttavatega, maailm laiemalt läheb neile vähem korda. Selline tendents avaldub näiteks kas või koolilehe jaoks ideid genereerides, sest ei märgata või ei osata märgata sedagi, mis toimub koolimaailmas. Seepärast palusin õpilastel kirja panna

viimase nädala jooksul toimunud olulisima sündmuse, mis on neid kas otseselt või kaudselt mõjutanud ning seotud nende endi isiku, sõprade, pere, kooli vm neile tähtsaga, ning teksti ka pealkirjastada.

3.1.1. Katse kirjeldus

Katse eesmärgiks oli uurida, kas õpilased, kes on õppinud sündmuse uudisväärtustamist, seda ka reaalselt oskavad teha. Eesmärgiks oli võrrelda õpilaste poolt samal teemal “Minu elu viimase nädala jooksul enim mõjutanud sündmus”, ent erineval ajal kirjutatud tekste. Ühelt poolt saada olulist tagasisidet õpitu, siinkohal sündmuse uudisväärtustamise teadmiste-oskuse omandamisest (kas tajutakse sündmuste uudisväärtuslikkust, kui ei, siis miks, mida uudisväärtustatakse, kas ja mil määral toimub teadmiste sisuline muutus). Teisalt soovisin jälgida õpilaste endi tekstide analüüsile tuginedes, kas ja mil määral on nad valmis tegelema eneserefleksiooniga, analüüsima oma õppimist ning aineosa omandamist. Seega kujunes katse õppeprotsessi osaks.

Viisin katse läbi 3 osas. Esimesed tekstid palusin kirjutada 2003. aasta sügisel oktoobris, kooliaasta algul, kui õpilased olid alles alustanud uudiseõpetusega ajakirjanduse sissejuhatavas kursuses, ent sündmuse uudisväärtustamist olid juba õppinud. Teised tekstid on kirjutatud sama õppeaasta kevadsemestril maikuu, kui läbitud oli 4 tsüklit ajakirjanduse sissejuhatavat kursust ja uudisega tegeletud üksjagu. Et klassi kuulunud 23 õpilasest polnud kõiki alati tööde kirjutamise ajal kohal, valisin välja 10+10 teksti põhimõttel, et ühe pseudonüümi all kirjutajalt oleksid olemas kõik tööd. Sügisel kirjutatud tekste palusin õpilastel mõne aja pärast ka analüüsida ning otsustada, kas see, mis nad esimesel korral kirja panid, oli ikka konkreetne sündmus või hoopis protsessi kirjeldus või näiteks emotsionaalne arvamuskõne, mida nad sündmusena esitasid. Kui sündmust tekstis polnud, siis palusin neil selgitada, millega on tegu ja mis neile antud ülesande juures raskust valmistas. Kevadised tekstid jäid kirjutajate poolt kahjuks analüüsimata, sest kooliaasta lõpu rutus ei saanud õpilasi enam kokku.

Tekstide analüüsimisel kasutasin kombineeritud sisuanalüüsi. Loendamis- ja analüüsiühikuks olid esseelaadsed tekstid. Säilitasin tekstide algse kuju.

Kodeerimisjuhend ja -leht on töö lisas, samast võib leida ka õpilaste poolt kirjutatud tekstide näited (vt Lisa 1, 2, 3).

3.1.2. Katse analüüs ja tulemused

Tavaliselt ei ole meil kellelgi raskusi üles leida üliolulist sündmust ühiskonnaelus. Keerukamaks muutub valik siis, kui selgeid tippsündmusi pole, eks nii ole ka sündmustega isiklikus elus. Õpilased leidsid, et nende elus sündmust, mille mõju nad oleksid tähtsustanud, eriti polegi, sest nende arusaamise järgi peaks see olema suur, tähtis, tugevasti nende elu mõjutav, dramaatiline, ka negatiivne. Detailide teadvustamine, neile tähenduse andmine, sündmuseks konstrueerimine käib neil üle jõu: nt see, et õpetaja küsis, tegemist oli olulise tööga teatud aines, õpilasel oli õppimata, millised on selle tagajärjed tema elule; või see, et keegi tegi komplimendi, see muutis tuju heaks ning ta näeb konkreetset inimest hoopis teises valguses.

Huvitav on, kuidas õpilased põhjendavad “sündmustevaegust” oma elus. Killu kirjutab: *“Et rääkida oma viimase nädala suurematest/tähtsamatest sündmustest, peab vaatama tagasi mõne kuu tagustesse sündmustesse. Nädalaga ei saa juhtuda midagi, mis väga mõjutaks mu elu (muidugi välja jätta õnnetused.)”* Kirke Audru: *„... viimasel ajal ei ole minu rutiinses ühiselamuelus toimunud midagi värskendavat. Ainuke asi, mis mulle tõeliselt mõjus ning mis mind mõjutas, oligi siia kooli tulek ning uute inimestega ja keskkonnaga kohanemine.“*; *“Mingit sihukest ühte suurt sündmust, mis muudaks kogu mu ülejäänud elu, sellist ei olegi olnud eriti. Igasugused asjad ju muudavad, no kasvõi hästi vähe. No sihukesed tavalised ja paratamatud asjad, nagu uued klassikaaslased või hommikune kohvi võibolla. Kui ühel hommikul jääb kohvi joomata, siis võin ju terve päeva olla unine ja pahur.”* (Kollane Kass)

On mõned õpilased, kellele sündmuse ülesleidmine oma elust pole probleem. Christina kirjutab päevast, mil ta sai teada sugulase Lauri Ausi surmast ja “horrorist”, mis muutis ta elu: *“No mind mõjutas kõige rohkem sugulase Lauri Ausi surm. Võiks öelda, et olin päris pikka aega keegi, kes ma tegelikult pole. Olin tõeline zombi. MA kohkusin uudist kuuldes nii, et kukkusin sõna otseses mõttes istuli. Läks mööda tunde, enne kui kohutav tõelisuus minuni jõudis. Ma ei suutnud leppida mõttega, et kõik juhtus. Kuna ma ise käisin trennis-jooksma ning samuti maanteel, siis ei suutnud ma trennipäeval isegi neid riideid selga panna. Ma tegin trenniga lõpparve ning pole veel praeguseni julgenud minna jooksma. /.../”*

XXX kõneleb tunnist, mil nad koos emaga said teada ema elukaaslase haigusest: *“Elan emaga koos, juba päris mitu aastat. Ema on masendunud ja vahest tujust ära, kui isa midagi “sobimatut” teeb. Nüüd lõpuks tuli ema ellu üks tore meesterahvas. Nad sobivad hästi ja on koos hirmus armsad. Üle tüki aja nägin ma ema rõõmsa ja õnnelikuna, kui ta temaga kohtus. Kui ühel päeval saime teada, et ema elukaaslasel on ajuvähk. Olime mõlemad väga löödud. Nüüd ei tea, mis edasi saab, kuid loodan parimat. Miks peab meie õnn alati nii üürrike olema? Peale seda hirmsat uudist olen aru saanud, et elu võib lühike olla. Elada tuleb üks päev korraga ja nautida seda kui viimast.”*

Asshole aga analüüsib oma ühel hetkel toimunud vaimset muutust: *“See sündmus, mis siin kajastub ei ole füüsiline sündmus, vaid sündmus oli minus endas. See oli vaimne sündmus. Ma muutusin küpsemaks ja hakkasin maailma teise nurga alt vaatama.”* Ta kirjutab nii: *“Enne seda kui tulin siia katsetele, kuulsin ma umbes taolisi uudiseid, et käib sõda ja mingid surmavad haigused on ringi möllamas. Ühel hetkel, ma ei tea, no lihtsalt avanesid mu silmad. Ma vaatasin maailma hoopis teisiti. Hakkasin aru saama, mis see elu tegelt on. Jõudis kohale, et elu on hindamatu väärtusega, et loodust on vaja kaitsta ja hoida. Looduse ürgsest ilust on vaja rõõmu tunda seni, kuni seda veel kusagil leidub. Hakkasin taipama, et elus on iga hetk kordumatu ja igast hetkest tuleb rõõmu tunda. /.../”*

On neid, kes sündmuse on intuiitiivselt kirja pannud, aga oma teksti analüüsides ei tõlgi või ei oska tõlkida teadmist enda jaoks. Kirke Audru: *„Minu kirjutises ei ole just sündmust. Seal on kirjutatud erinevatest emotsioonidest, aga sündmust põhimõtteliselt tekstis ei ole.”* Teksti lähemalt vaadates on sündmus seal tegelikult olemas. See pole muidugi viimase nädala jooksul enim tema elu mõjutanud sündmus, vaid ta kirjutab augusti viimasest päevast, mil ta uude kooli tuli ja õpilaskodusse elama asus, kohtus toanaabrite ning klassikaaslastega, kellest üks talle eriti lähedaseks sai: *“Käes oli 31. august. Päev, mil sõitsin maha 200 km, et minna uude kooli Lähte Ühisgümnaasiumisse. Toas oli kaks tühja nari. Valisin kohe omale kõige aknapoolsema ja muidugi alumise koha. Ma teadsin juba, et minu toanaabriteks saavad kaks rebast, Ketlin ning Önnela. Hakkas saabuma õhtu ning minu tuppa polnud ikka veel keegi sisse kolinud. Kuid peagi avanes uks ning seal nad olidki – minu kaks klassiõde ja samas ka aastased toakaaslased. Nad on inimesed, kes on muutnud mu elu ja ellusuhtumist. Eriti on seda teinud Ketlin, kellega koos veedan ma kogu oma vaba aja. Ta on inimene, kellega ma teeksin ükskõik mida ja läheksin ükskõik kuhu. Aja suhtes tunnen ma teda küll alles vähe, kuid südames on ta mulle tõeliselt kalliks saanud. Inimene kellest ma hoolin ja kellela poleks Lähte minu jaoks üldse see koht, mis ta on./.../”*

Junkie arvab, et: *“selles jutus sündmuseks on moekunsti avastamine ja sellest huvitumine. Nüüd tegelen sellega ning arvan, et võtan ameti ka selle alaga.”* Moekunsti avastamine aga läheb ajas väga kaugemale tagasi, aasta algusesse. Seepärast on viimase aja olulisemaks

sündmuseks hoopis tema esimese iseseisva näputöö valmimine, millega ta jäi väga rahule. *“Mind on hakanud selle aasta alguses, umbes 4. jaanuaril, huvitama moekunst. See huvi tekkis siis, kui olin tutvunud oma vana klassiõde töövisanditega. Ta oli riiete visandite joonistamisega tegelenud juba pikka aega. Peale selle olen hakanud ka ise sellega tegelema. Mul pole suur kollektsioon, kuid hea. Vähemalt nii väidavad tuttavad, kes on neid juba näinud. /.../ Eile (23.10) valmis mul minu esimene töö, milleks oli pikakäiseline särk. See tegemine oli keeruline ja pikk, kuid kohutavalt põnev ning sain kindlasti ka mõne kogemuse juurde. Olen selle tööga väga rahul, kuigi sellel on palju vigu. /.../”*

Kollane Kass leiab, et: *“Minu tekstis ei olnud sündmust, mis vaja. Pole midagi nii suurt olnud lihtsalt...”* Tegelikult vihjab teksti autor oma algtekstis sündmusele, kus talle tähtis inimene kõneles temaga olulistest asjadest ja millist mõju see talle avaldas, ajaliselt jätab ta küll sündmuse määratlemata. *“Mingit sihukest ühte suurt sündmust, mis muudaks kogu mu ülejäänud elu, sellist ei olegi olnud eriti. Igasugused asjad ju muudavad, no kasvõi hästi vähe. No sihukesed tavalised ja paratamatud asjad, nagu uued klassikaaslased. Eks ma olen tänu neile ikka muutunud, sest eelmises klassis ei olnud meil nii palju erinevaid isiksusi, oli rohkem hall mass või nii. Või siis Andres Keil, kes on tuntud teatrikriitik, rääkis mulle natukese aja eest igasugust abstraktset värki oma maailmavaatest. Sellega mõistsin nagu rohkem igasuguste asjade varjatud tähendust või nii... või kasvõi hommikune kohvi võibolla mõjutajateks. Kui ühel hommikul jääb näiteks kohvi joomata, siis võin ju terve päeva olla unine ja pahur.”*

Mõnel juhul tekstides sündmus tõesti puudus ning tegemist oli emotsionaalse arvamuse või protsessi kirjeldusega. Erle Melter meenutab tagantjärele, konkreetse sündmuse mõju on meelest läinud: *“Olen õppinud elama ilma külmkapi ja lemmikloomadeta. Minu ümber pole enam palju raamatuid ja vabadus neid suvalisel hetkel võtta või jätta. Pole ust, kust võiksin sisse minna ainult mina, või akent, kust avaneks vaade vaid minule./.../ Veel mõni kuu tagasi ei kujutanud ma ette, et muutused võivad kujuneda nii põhjalikeks. Aga muutused kuuluvad elu juurde ja kindlasti tuleb veel edaspidigi ette. Olen õnnelik, et seda otsust ei kahetse, sest kõik see ilus ja huvitav, mis siin iga päev toimub, korvab nukrusetked täielikult./.../Paljud inimesed, kellega suhtlen üllatavad vahel väga eriskummaliste, kuid nutikate mõtetega. See avardab maailmapilti ja väärtushinnanguid. Üks põnevamaid asju siin maailmas ongi uute inimeste tundmaõppimine! Loomulikult on muutunud palju veel./.../ Nagu ütleb autor ise: “Minu loos pole konkreetset sündmust, sest kõik, mida kirjeldasin, juhtub ajapikku. Seda ei saa käsitleda ühe sündmusena. Kõik tunded ja emotsioonid on tekkinud pika ajaga ja nendest ei saa kirjutada kui sündmusest.”* Ta võiks ju rääkida näiteks kohtumisest inimestega, kes üllatasid teda nutikate mõtetega, millised mõtted need olid ja miks need talle korda läksid vm-st.

Kevadel aga kirjutavad õpilased juba teisiti: *“Viimase nädala jooksul on olnud palju sündmusi, mis mind mingil moel mõjutanud on, sest iga asi ju tegelikult jätab endast mingi jälje./.../”* (Kollane Kass) Järgneb kirjeldus talle väga olulisest tegevuskunstiööst Tartus: *“/.../Hästi tähtsaks pean aga möödunud nädalal toimunud tegevuskunstiööd. See oli selline üritus, kus astuti üles performance’idega. Valdava osa etteastetest moodustasid Tartu Lastekunstikooli selle aasta lõpetajad, kellest üks olin mina. Kogu mu päeva esimene pool kulus performance’i jaoks vajamineva suure hulga lillede muretsemiseks. See oli kohutav, kuid õhtused emotsioonid olid seda väärt. /.../...minu juurde tulid täiesti võõrad inimesed ütlema, et neile hullult meeldis minu performance ja et väga lahe oli. Ja muideks isegi kallistama tuldi. Siis oli küll selline tohutult mõnus ja egot paisutav enesetunne, et “Ma sain hakkama, hoolimata igasugustest keerulistest ja närvesöövatest nädalatest enne etteastet.” Ja seda enam oli uhke tunne, et meie klassist olin ma ainuke! Ülejäänud otsustasid sellest pingutusest loobuda ja hinne kätte saada mahuka referaadi tegemisega./.../”*

Junkie räägib põnevast kokkusaamisest internetist saadud sõbra Erki Pehkiga ja ekskursioonist Tallinnas, mille sõber talle sünnipäevakingituseks korraldas: *“Üleeelmine nädalavahetus sain kokku ühe väga hea sõbraga, kellega tutvusin internetis juhulikult ning peale seda suhtlesin temaga aktiivselt MSN-is. Loomulikult internetis on igasugused inimesed ning ei tasu igatihte usaldada, kokkusaamisest rääkimata. Kohtumispaiaks oli Tallinn. Ta tegi mulle ekskursiooni Tallinnas ja selle ümbruskonnas: Nõmme, Kadrioru ja paljud teised kohad, mis kohe ei meenu./.../”*

XXX tähtsustab peret ja lähedasi ning kõneleb meeldejäävast emadepäeva tähistamisest pereringis: *“9. mail oli emadepäev. Ilus hommik algas sellega, et väike 7-kuune õetütar maandus minu voodis ja tegeles agaralt minu äratamisega. Tundsin kõogi ukse vahelt kohvi lõhna ja nõude kolinat. See oli õde, kes valmistas emadepäeva hommikusööki. Ruttasin talle appi. Kui hõrgutised olid valminud pidin keldri peidupaigast sületäie tulpe ära tooma, mis olid emale mõeldud. Ema tuli kõöki, andsime pidulikult lilled üle. Üks lill oli õetütar Viviani käes, mida ta üritas oma vanaemale kinkida, mis tal eriti ei õnnestunud, sest punane tulp tundus maitsevana ja pidi seda kindlasti ampsama. Et ka oma õele ilus emadepäev teha käisin eelmisel õhtul (pimedas) lilli korjamas. Ei tahaks üles tunnistada täpselt kus kohast. Võtsin Viviani sülle ja panin talle uuesti lilled pihku, et ta nüüd need oma emale annaks. Juhtus sama mis tulbiga. Aga oma vanuse kohta oli ta suhteliselt osav lillekinkija. Kõigi meie pere liikete jaoks oli see väga armas hommik.”*

Kirke Audru kajastab nii kirjutajale endale kui kooli gaidirühmale olulist gaidide jüripäeva laagrit Toril: *“On laupäeva varahommik ning kell on alles pool seitse. Meie noored Lähte gaidid asume tee Torile, kus ootab ees suurepärane kanuumatk ning palju muud huvitavat. /.../ Esimesed hetked punasel kanuul olid kahtlased, nii et tundsin lausa, et selle kanuuga ma kuivalt enam*

kaldale ei jõua. Vahemaa, mis oli meil ettemääratud läbida, oli umbes 10 km Torist Sindisse. Kaasa anti vaid kaart, mis oli täis kritseldatud käänulisi ning arusaamatuid teid ja jõgesid./.../”

Asshole väärtustab teadasaamist, et lähedane inimene sattus autoõnnetusse ja kuidas see talle mõjus: *“Ärkan ühikas ilusal laupäevahommikul. Kell on umbes 12. Teen kohvi ja lähen üles telekatuppa. Istun siis arvuti taha ja lähen postkasti. Seal ei oota mind just kõige rõõmustavam uudis. Üks inimene, kellest ma väga hoolin, kellega mul on eriline side, jäi auto alla. Algul mulle ei jõudnud tegelikult asi kohale, selline tunne, et maailm variseb kokku./.../”*

☺ leiab tähtsa olevat päeva, mil ta varbale nii haiget tegi, et traumapunkti viidi. Tagajärjeks 3 nädalat kehalise kasvatuse vabastust, kodurežiim ja üle pea kasvanud õpingud. *“Tohutu väsimuse ja koduste põhjuste tõttu jäin paariks päevaks koju. Nagu tavaliselt, saatus tasub mulle patud! Isal oli halb olla ning pidi veel õhtul tööle minema (autoga sõitma). Mina kui hooliv tütar soovisin isaga kaasa minna ning kiirustasin. Jooksin, jooksin ja aii, väike varvas oli pahempidi otsas. Sai traumakas käidud ja pandi 3 nädalat kekast vabastust ning kodus niikaua, kui saab kooli minna. Koolis seega jäi käimata nädal aega ja õppimine on kasvanud juba jälle üle pea. Saaks ma vaid hakkama.”*

Raster on õnnetu, sest on kaotamas parimat sõpra: *streetfight*’i sattumise tõttu pandi ta arestikambrisse, kodust toetust sõbral pole, sest vanemad lähevad lahku, alkoholiprobleemid. Ka on sõbral plaanis pühkida Eestimaa tolme jalgadelt ning siirduda Euroopasse. *“Minu väga hea sõber...tema vanemad lähevad lahku. Ta sattus streetfight’i ja aresti, ta nägi täiesti kohutav välja. Tema sõber tahtis temast narkomaani teha, kuid see õnneks ei õnnestunud. Selle asemel, et dope’i teha, hakkasid nad jooma. Ja nii kuu aega järjest. Ta on täiesti omadega sassis, ma näen, et ta tahab sellest välja pääseda, kuid kõik sõbrad on narko ja alko peal ja ta on justkui lõksus. Kodus vanemad pidevalt actionis, nüüd hakatakse lahku minema, kodus ei taha ta üldse olla./.../Selline tunne on, nagu sureks ta ära, kaotan inimese. Ma nii tahan, et tal kõik korda saaks, ma ei suuda vaadata, kuidas inimene kannatab, ma ei saa midagi teha kui abitult pealt vaadata.”*

Christina kirjutab eelmisel päeval koolis toimunud Mihkel Mattiiseni loeng-kontserdist gümnaasiumiastmele: *“Kindlasti oli olulisim esile (3. mail) toimunud Mihkel Mattiiseni “loeng” teemal “Bachist Jam’ini”. Just tema on õige inimene rääkima sel teemal, sest ta ise tegeleb mõlemaga: ta on pianist kui ka solist pop-bändis JAM. Ta sai tuua näiteid ja seletada, mida temalt küsitakse ajakirjanike poolt. Klaverimuusika on alati mind inspireerinud. Sellest tulevad mulle külmavärinad. Tundsin seal täiesti omas elemendis./.../”*

Uudisväärtuslikke aspekte, millest lähtuvalt sündmust lahti kirjutatakse, on juurde tulnud, neid osatakse paremini näha. Kui varem osutati näiteks lähedasele inimesele sündmuses (sugulase surm), sündmusele endale, dramaatilisele või emotsionaalsele lähedusele (*“See on vaimne sündmus minus endas. Ma hakkasin sellest ajahetkest muutuma küpsemaks ja maailma teise nurga alt vaatama.”*), siis nüüd on juurde tulnud ka näiteks ajaline mõõde, füüsiline lähedus ja aktuaalsus (*möödunud nädalal toimus tegevuskunstiöö...; eile toimus Mihkel Mattiiseni loeng-kontsert teemal “Bach ‘ist Jam’ini” ...; 14.-16. maini toimus Lähtel Eesti Gaidide Liidu laager...*), kuigi jätkuvalt räägitakse sündmustest, mis jäid rohkem kui nädala aja taha. Sündmused on kõik otsese mõjuga kirjutaja elule, enamjaolt prognoositavad, mõnel juhul ootamatud. Sisse on hakatud tooma ka uudise elemente, tausta, tagajärgi: *“Sai traumakas käidud ja pandi 3 nädalat kekast vabastust ning kodus niikaua, kui saab kooli minna. Koolis seega jäi käimata nädal aega ja õppimine on kasvanud juba jälle üle pea.”* ☺

Võrreldes sügisel ja kevadel kirjutatud tekste, teemade valikul otseselt tugevat muutust ei toimunud, küll aga mitmekesisustid alateemad: tähtsustatakse peret, sõpru, lähedastega toimuvat, väga olulisel kohal on isiklikud suhtes, nagu ikka selles vanuses, oluliseks peetakse koolielus aset leidvaid sündmusi, gaidide tegevust jne, ei olda enam kramplikult kinni mõttes, et see ei ole sündmus, mille mõju väärtustada. Kirjutatakse peamiselt sündmustest, milles oldi ise osaline, mõnel juhul lisanduvad sugulased, sõbrad. Tekstid peegeldavad, et õpilased on aja jooksul paremini selgeks saanud, mis on sündmus, mis on uudisväärtus, millised on uudisväärtuse põhikriteeriumid. Nad on endale selgeks teinud, mis on neile oluline siin ja praegu. Loomulikult on selge, et sündmus X võib isiku Y seisukohast olla vähem või rohkem uudisväärtuslik, ent see on juba teine teema.

Kahjuks aga selgub, et paari põhimõiste selgeks saamisele ja praktikas rakendamisele on kulunud terve õppeaasta. See, et uudisväärtuste põhikriteeriumid selgeks õpitakse, on olnud vähe kasu, sest neid ei ole teadvustatud. Kui kasutada õpilaste endi väljendit, siis on uudist “jahutud” terve õppeaasta, aga tulemused on kesised.

Sündmustekstide analüüs ja nende lühidus, sageli vaid 2-3 lauset, näitab, et õpilased pole valmis oma tööd ja õpitut reflekteerima, kuna neil pole selleks harjumust. Nad reflekteerisid seda, et nad ei tulnud toime, et see on neile veel võõras kogemus. Nad ei mõtle sellele, mida nad juba teavad ning mida oleks neil tarvis teada, ei kasuta ära

seda, mida on õppinud, teada saanud. Kahju on mõneti, et kevadel kirjutatud nn sündmustekstid jäid õpilaste endi poolt analüüsimata. See oleks võimaldanud saada tagasisidet selle kohta, kas on toimunud mingigi muutus mõtlemises, oskustes oma tööd analüüsida ja väärtustada. Kuigi järele mõeldes, kuna reflektiivne õpetamise ja õppimise stiil polnud õppekavas olnud ajakirjanduskursusele omane, siis poleks ehk ka märgatavaid tulemusi olnud.

Läbiviidud katse abil sain teada, et sündmuse mõju uudisväärtustamine polnud õpilastele lihtne ülesanne, nõudis pingutust. Kasutasin katset eneserefleksiooniks ning sellele toetudes sain õpilastele teada anda ning võimaldada neil ise selleni jõuda, mida nad teavad-oskavad ja mida mitte. Selgus, et oskuste omandamiseks on tarvis palju praktilisi ülesandeid teha. Katse kujunes välja omaette õpivormiks: treening > treeningu analüüs > ülesande uus sooritus. Lisaks sellele võib öelda, et enne, kui oodata õpilastelt ühiskondlikul tasandil sündmuse mõju tähtsustamist, peab seda treenima kooli tasandil.

3.2. “Hinnangud I ja II poolaasta ajakirjandusõpingute kohta” – meetod

3.2.1. Meetodi kirjeldus

Palusin 10. meediaklassi õpilastel nii I kui II poolaasta lõpul vabas vormis kirja panna arvamus oma läbitud meediaõpingute kohta. Püüdsin neid suunata hindama oma osalust ajakirjandusõpingutes Lähte ÜG-s: mida peavad positiivseks, mida mitte; mis on kasulik, mida jääb vajaka; kui aktiivse või passiivse osalejana nad ennast õpingutes näevad; mille suhtes/kuidas oma tugevaid hinnanguid esitavad; mis on neile oluline, kas aine, oskused, teadmised, õpetaja, didaktika vm ning kuidas nad sellest räägivad, ning kas ja kuivõrd muutuvad õpingute käigus õpilaste hinnangud oma meediaõpingute kohta. Katse 1. poole viisin läbi õppeaasta 2003/04 I poolaasta lõpul detsembris, 2. poole aga sama õppeaasta kevadel maikuus.

Analüüsitavateks tekstideks on vabas vormis 10. meediaklassi õpilaste arvamusavaldused oma meediaõpingute kohta (õpitud on vastavalt 2 tsükli/ terve aasta meediaaineid: ajakirjanduse alused, arvutikujundus). Tekstid on nii sisult kui mahult erineva kvaliteediga, kirjutatud anonüümselt. Kasutasin tekstianalüüsi ning

käsitlesin õpilastekste kui lõpu ja alguseta tekstivoolu, milles diskursused kujunevad intertekstuaalselt, kajavad üksteisesse ja võimendavad üksteist. Lähemal vaatlusel eristasin 4-5 suuremat temaatiliselt grupeeritud diskursust, mille raames on võimalik leida mitmekesiseid alateemasid ning samas jälgida eri teemasid ühendavaid arutlusviise. Õpilaste tekstid on lisas (vt Lisa 4).

3.2.2. Meetodi analüüs ja tulemused

Üldiselt nägid õpilased end õpingute alguspooles passiivsete osalejatena, valdavalt oldi rahulolematud ja negatiivsed: kõike ja kõiki kritiseeriti, toodi esile terve hulk erinevaid konflikte ning vastuolusid nii isiklikul kui kooli tasandil, negatiivsete hinnangute keskpunkti tõusis ajakirjandusõpetaja, tema isiksus, suhted õpilastega töö meedia õpetamisel jne.

3.2.2.1. Kes saavad sõna?

Sõna saavad tekstide autorid, kes avaldavad oma seisukohti erinevatest positsioonidest lähtuvalt.

I poolaasta tekstid	II poolaasta tekstid
1.1. <i>mina</i> -positsioon, ainsuse 1. pööre "Siia tulles mõtlesin, et..."; "Alguses olin väga entusiastlik..."; "...vabal ajal ei taha ma enam kirjutada..."; "...ma isiklikult lootsin...."	1.1. <i>mina</i> -positsioon, ainsuse 1. pööre "Alles täna kirjutan arvestusliku hinde jaoks oma esimest tõsisemat lugu (olemuslugu)."; "Olen õppinud analüüsima..."; "Ma tean, millistes kriteeriumites tehakse vigu ja kuidas tuleks paremini lugude pealkirju sõnastada jne."
1.2. umbisikuline vorm: "... teadmisi on juurde saadud küll, kuid ootused olid kõrgemal."	1.2. ainsuse 3. pööre, öeldisverbis kajastuv isik: "Saab teada palju uut."; "Nüüd teab nii mõndagi."
1.3. abstraktne Sa, ainsuse 2. pööre: "...sa õpid ühiskonda vaatama kriitilisema pilguga ja hakkad sellest rohkem aru saama."; "...kui oled veel viimases reas istuv, siis ei pane ta sind nagunii tähele."	1.3. <i>meie</i> -positsioon, mitmuse 1. pööre: "Tundides oleme palju võtnud uudist."; "Lahkasime reklaame, mis iseenesest oli huvitav."; "Nüüd kirjutame olemuslugu, mis annab terve tsükli hinde."; "Oleme teinud töid, mis nõuavad erinevaid oskusi: voldik, 4-leheküljeline "ajaleht" ja muud töökesed."; "...seal õpime arvutit kasutama ja õpime ka lehekujundust."; "Selles tunnis õpime rohkem kriitilise meelega meediat jälgima."
1.4. <i>meie</i> -positsioon, mitmuse 1. pööre: "...mõtlesin, et kirjutame lugusid, igasugustel teemadel..."; "Me võiksime tunnis rohkem materjali läbi võtta..."; "Me vaatame, mis on uudises valesti ja mis võiks olla paremini..."; "..."	

õppisime õpetaja Lembit Jakobsoni käe all...”; “... terve tunni ei pea me põhimõtteliselt midagi tegema...”; “...loomulikult oleme me midagi õppinud...”

Valdavalt kasutatakse oma arvamuse väljendmiseks *mina-* ja *meie-* positsiooni, ollakse seejuures nii aktiivne tegevuses osaleja, kogeja, olukorras või seisundis viibija kui asetatakse end justkui situatsiooni kõrvaltvaatajaks, seda just *meie*-positsiooni kasutades. “Meie” tähendus ka varieerub: kord hõlmab see endas nii teksti autorit, kaasõpilasi kui õpetajat (“Me võiksime tunnis rohkem materjali läbi võtta...”; “Tundides oleme palju võtnud uutist.”), kord võetakse sõna enda ja kaaslaste nimel (“...loomulikult oleme me midagi õppinud...”).

Paaril korral väljendatakse end *sina*-vormis, justkui tahtes näidata end kõrvalseisjana. Ühel juhul võetakse sõna umbisikuliselt, selles vormis kõnelemine peidab endas rahulolematuse objekti, lause tundub üldistavat konkreetse isiku või kooli tegevust tervikuna.

3.2.2.2. Kellest räägitakse?

Kellest räägitakse?	I poolaasta tekstid	II poolaasta tekstid
(ajakirjandus)õpetaja	– “...ootasin õpetajapoolset inspireerimist...”; “...kurvaks teeb ajakirjandusõpetaja suhtumine...”; “...õpetajal on omad lemmikud...”	“Alati on võimalus endale kirjutada ja näidata õpetajale, kes üle kontrolliks, kuid alati jääb kõik viitsimise taha.”; “Õpetaja kohta ütlesin mina niipalju, et selles erilisi puudujääke polnud.”
Lembit Jakobson	“...õppisime õpetaja Lembit Jakobsoni käe all...”	“Hr Jakobson on väga huvitav inimene, aga tunnid on lihtsalt kuiv teooria.”; “Võibolla annab Jakobsoni õpetamises nuriseda.”
tüdrukud, poisid, lemmikud	“...eelkõige poiste arvamus ja siis kui aega üle jääb, siis võiks mõne tüdruku ka ära kuulata...”; “...õpetajal on nn oma lemmikud, keda ta küsib...”	
Teised, keegi	“...teiste arvamus teda ausalt öeldes ei huvita...”	“Kuna keegi ei püüa, siis miks peaks minagi.”
ajaleht Sapientia Sat ja Mihkel Ulk	“...suurema osa oma teadmistest sain SS-i loengust...”; “...kui toimus SS-i loeng, mida pidas Mihkel Ulk...”;	
Lähte ÜG, kool	“Lähte koolis on meediaõpetuses teadmisi teatud määral juurde saadud küll...”; “...tānu koolile tundub see jube igavana...”; “...see kool meeldib mulle ka nende vigadega...”	“Minu arust on selle kooli (Lähte ÜG – minu märkus) meediaõpe jumalast mõttetü.”
meediaklass	“Meediaklassis õppimine on andnud mulle...”	
Meediainimene, meediahuviline	“Meediainimene peaks ju ometigi olema kõigega kursis...”	“Meediahuvilistele need ained oleksid kasulikud.”;
Meediaklassi õpilased, meie		“Arvutikujunduses õppisime kujundama ajalehte ning õppisime tegema voldikut, mis tuli meil tegelikult hästi välja.”

Tiit Helm, arvutikujunduse õpetaja	“...mida annab Tiit Helm...”; “Aga sealsel (arvutikujunduse – minu märkus) õpetajal pole välja kujunenud lemmikuid.”
Mina, ise	“Kui oleksin ise rohkem püüdnud, oleksin praegusel hetkel natukene targem.”; “Võib-olla on asi minus...”; “Ise ei tunne, et oskaksin paremini kirjutada.”
Aleksander	“Uudiseid saab kirjutada ainult surmigavatel teemadel, nagu näiteks Aleksi pea ” (Aleks värvis oma pea ära – autori märkus).
Umbisikuline määratlemata “keegi”	“Kokkupuude reaalmailmaga on väiksem kui kodus olles, justkui oleks ära lõigatud... ”; “ ..reklaamiti välja...; reklaam on valesti koostatud... ; ... arvasin, et meediale pühendatakse rohkem tähelepanu...; vihjatakse , et kallak on meedia...”; “materjali võetakse edasi liiga aeglaselt, takerdutakse pisisasjadesse, pealehakkamist jääb väheseks...”; “Hindamisjuhend on aetud oma piirangutega üle piiri.”
Tuttavad	“Kui ma räägin tuttavatega, siis nad ütlevad küll: “Oi, kuidas sa seda küll oskad. See on nii raske!”

3.2.2.3. Konfliktid

Analüüsi käigus selgusid mitmed konfliktid. Vastandatakse meediaõpingute reklaam reklaam tegeliku õpetusega Lähte ÜG-s, olemasolevad põhikoolist saadud teadmised- oskused uute teadmiste ja oskustega, teooria praktikaga, põnevus, huvitavus, asjalikkus igava, kuiva ning tuimaga, kaheldakse oma valikute tegemise õigsuses, räägitakse entusiasmi kadumisest jne. Hinnanguid antakse endale, meediaõpingutele, ajakirjandustundidele, õpetajatele. Aluspoole konfliktsus õppeaasta teises pooles väheneb.

Konfliktid	I poolaasta tekstid	II poolaasta tekstid
* varasemad teadmised, oskused versus uued teadmised, oskused	“...kui ma olin põhikoolis, olin ma meedias rohkem sees /.../aga nüüd olles meediaklassis, tekib selline tunne, nagu oleks pommiaugus... ”; “...siin oldud aja jooksul on tunne, et maailmapilt on veelgi kitsenenud. ”	“Siitamaani tean ma meediast natuke rohkem küll kui varem, kuid siiski pole see väga palju mulle juurde andnud.”
* ajakirjanduse alused versus arvutikujundus	“Meie eesmärk olevatki ju osata meediat kritiseerida, aga ajakirjandustunni järel ma küll ei oska midagi kritiseerida. Meie jahume aga ainult uudist. Arvutikujunduse tunnis ma aga tunnen, et ma oskan midagigi kritiseerida. Ma oskan vaadata, kui pilt on valesti paigutatud või kus on üldse vead.”	“ Ajakirjanduse alustes pole midagi muutunud. See, mida tean, on enamjaolt oma tarkus ja väga väike osa olen tunnist teada saanud. Arvutikujunduses on asi OK, ainult töö jubedalt venib. Saab teada palju uut.”

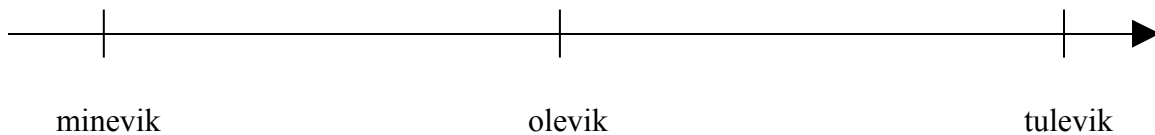
* teooria versus praktika		<p>“kõik on läbi võetud, kuid siiski ei oska, sest praktika puudub...”; “Ühesõnaga suulist teksti on, aga kirjalik pool puudub, ei kujutagi ette, kui tuleb midagi kirjutada, kas üldse oskakski ☹”</p>
* põnev, huvitav, asjalik versus igav, kuiv, tuim	<p>“... siia tulles mõtlesin, et saab põnev olema /.../ need neli ajakirjanduse tundi, mis meil nädalas on, magan ma tegelikult maha, ühest kõrvast sisse, teisest välja...”; “...ootasin tundidest põnevust...”; “...põhimõtteliselt on mul igav...”; “...kõik on kuidagi kuiv ja tuim...” “...meediaklassis õppimine on mulle huvitav ja ka kasulik, tekitab põnevust...”; “...see tund on kohati väga igav ja kasutu, vahel jälle huvitav...”</p>	<p>“Olen saanud mitmeid uusi põnevaid teadmisi” versus “enamjaolt on tund igav”; “Aga põnevamad on tunnid just viimasel ajal, kui oleme võtnud uudist.”</p>
* kasulik, mõttekas versus kasutu, mõttetu	<p>“...kuigi see tund on kasulik, ei taha ma”; “...arvan, et see on kasulik...”; “...meediaklassis õppimine on mulle huvitav ja kasulik...”; “...see tund on kohati väga igav ja kasutu.../.../ otseselt midagi kasulikku ma seal teada ei ole saanud...”; “...no kasutu see kindlasti pole...”</p>	<p>“Meediahuvilistele need ained oleksid kasulikud, kuid kuna mul mingit huvi pole, ei näe ma sellel ka mõtet.”; “Minu arust on selle kooli meediaõpe jumalast mõttetu. Ma olen käinud aasta otsa LÜG-s ning õpetaja ei tea mu nimegi.”; “Üldiselt aga pean seda aastat kindlasti pigem kasulikuks kui kahjulikuks.”</p>
* õige valik versus vale valik		<p>“Teises ajakirjandustunnis sain aru, et olen endale vale ala valinud ja seda arvamust jagan siiani.”</p>
* põhikool versus meediaklass	<p>“...kui ma olin põhikoolis, olin ma meedias rohkem sees /.../aga nüüd olles meediaklassis, tekib selline tunne, nagu oleks pommiaugus...”</p>	
* meeldib versus ei meeldi	<p>“...ajakirjanduse tunnid mulle ei meeldi...”</p>	<p>“Mulle meeldib meedia.”</p>
* entusiasmi versus innu kadumine	<p>“...alguses olin väga entusiastlik ja püüdsin kõigest väest, aga ind on otsas...”</p>	
* pealiskaudne versus süvitsi minev	<p>“...ma tahaks rohkem ja sügavuti...”; “...arvasin, et uudised, mis iga päev CNN-is ja Eesti tele- ja raadiomaastikul jooksevad, on süvakäsitletavad...”</p>	
* ajakirjandustunnid versus koolilehe Sapienti Sat meedia lühikursus	<p>“...kõige suurema osa oma teadmistest sain Sapienti Sat’i (1 koolilehtedest) loengust...” “...kui toimus SS-i loeng, mida pidas Mihkel Ulk, siis ma tundsin, et tolle paari tunni jooksul õppisin ma rohkem, kui praegu nende</p>	

* reklaam <i>versus</i> tegelikkus	<p><i>ajakirjandustundide jooksul kokku...</i></p> <p>“...no põhimõtteliselt olen meediaõppes pettunud, reklaamiti välja, et enamuses on ikka meediakallakuga. Meil on ainult 2 ainet, mis on ajakirjandusega seotud... /.../ 2 lisaõppeainet ei tähenda mingit kallakut.” Muidugi teadvustatakse, et hiljem tuleb lisa.</p> <p>“...ma arvasin, et meediale pööratakse rohkem tähelepanu. Kuid mulle tundub, et see meedia pool jääb isegi vähemtähtsale kohale kui näiteks matemaatika või keemia...”</p>	<p>“Ajakirjandus – jama, reklaamile ei vasta, õppinud juurde uut väh, mõttetu tekst käib tunni.”</p>
* ootused, lootused <i>versus</i> tegelikkus	<p>“... ootused olid kõrgemal...”; “... arvasin, et meediale pühendatakse rohkem tähelepanu...”; “...mina isiklikult lootsin midagi enamat nendest ajakirjanduse tundidest...”; “...siia tulles mõtlesin, et saab põnev olema...”; “...meediaõpingute puhul ootasin, et tunnid oleksid huvitavamad/.../ootasin rohkem praktilist tööd ja õpetajapoolset inspireerimist, ootasin tundidest põnevust...”</p>	<p>“Arvutikujundus - kogemused ...ee eriti pole midagi juurde saanud, ettekujutusele ei vasta tund.”</p>
* lemmikud <i>versus</i> teised	<p>“... õpetajal on omad nn lemmikud, keda ta küsib, teiste arvamus teda ausalt öeldes ei huvita...”</p>	<p>“õpetaja käitumises võis näha kohati väikest eelistamist.”; “Tal (õpetajal) on paar inimest, kellega ta tunnis koos töötab...”</p>
* poisid <i>versus</i> tüdrukud	<p>“...eelkõige poiste arvamus ja siis kui aega üle jääb, siis võiks mõne tüdrukuga ära kuulata...”</p>	<p>“...õpetaja eelistab nähtavasti poisse tüdrukutele.”</p>

3.2.2.4. Kuidas räägitakse? Hinnangulisus (grammatika ja sõnavara)

Kõneldakse valdavalt negatiivselt. Tugevaid hinnanguid antakse nii ajavormide hinnangulise vastandamise kaudu (nt põhikoolis õppimine *versus* Lähte ÜG-s õppimine), eitava kõne (nt tulevikus ei tahagi oma elu meediaga siduda), modaalverbide, tingiva kõneviisi ning sõnavara (nt kõnekeelsed väljendid) abil. Hinnatakse mõlemat ajakirjanduse tundi, meediaklassis, Lähte ÜG-s õppimist tervikuna, mida oskavad, mida tunnevad, milles ollakse pettunud jne. Kuid räägitakse ka positiivselt: mida on õpitud, milliseid oskusi juurde saadud, mida tuleb ise selleks teha, et areneda ja end õpingutes hästi tunda.

- Ajalised dimensioonid



Aeg	I poolaasta tekstid	II poolaasta tekstid
olevik	<p>“...ma ei tea midagi, mis toimub maailmas...”; “...ajakirjanduse tunnid mulle ei meeldi...”; “...tänu igavatele tundidele ei viitsi ennast ka meediaga kursis hoida...”; “...kokkupuude reaalmaailmaga on väiksem kui kodus...”; “...meediaklassis õppimine on mulle huvitav ja kasulik...”; “...arvutikujunduse tunnis ma tunnen, et ma oskan midagigi kritiseerida...”</p>	<p>“Samas pean tõdema, ega ainult tundides ei pea tekste kirjutama.”; “Kujundus meeldib mulle palju rohkem.”; “Oskan ajalehti vaadata ka kujundaja pilguga.”; “Tunnen, et olen õiges kohas.”; “Mulle tegelikult hullult meeldib selline meediaõpe.”</p>
lihtminevik ↔ olevik	<p>“...kui ma olin põhikoolis, olin...” ↔ “...nüüd olles siin meediaklassis...”</p> <p>“...ootused olid kõrgemal...” ↔ “...materjali võetakse edasi liiga aeglaselt, takerdutakse pisiasjadesse...”</p> <p>“...ma arvasin, et meediale pühendatakse rohkem tähelepanu...”</p> <p>“...ajakirjanduse tunnid on teistsugused kui ette kujutasin...”</p> <p>“...enamus meediaalased teadmised sain ajakirjanduse ja arvutikujunduse tundidest. Arvan, et see on kasulik, kuna oskan kuigivõrd analüüsida...”</p> <p>“...alguses olin väga entusiastlik ja püüdsin kõigest väest, aga ind on otsas...”</p>	<p>“Teises ajakirjandustunnis sain aru, et olen endale vale ala valinud ja seda arvamust jagan siiani.”; “Siia kooli tulles arvasin, et ajakirjanduse alused on see kõige olulisem tunde, aga arvutikujundus tundub mulle siiani tähtsam.”; “Või selgitab loogiliselt seda, mis võis tunduda kunagi mingi suur imetegu.”; “Oli edasiarendav. See on hea.”;</p>
täisminevik ← → olevik	<p>“Olen hakanud mõtlema, et tulevikus ei tahagi ma oma elu meediaga siduda...”; “Meedia tunnis olen saanud natuke targemaks. Olen saanud teada reeglitest, mis tuleb artikli juures silmas pidada. Aga kõige rohkem olen sellest tunnist saanud julgust väljendada oma arvamust.”; “Meediaklassis õppimine on mulle andnud kriitilisema pilgu lehe üldise kujunduse ja artiklites oleva suhtes.”; “Kõige huvitavam, mis ma olen õppinud, on see, kuidas ajalehti kujundada.”</p>	<p>“Olen saanud ajakirjanduse toimimise kohta rohkem teada ning oskan vaadata ajakirjandust kriitilise pilguga.”; “See, mida tean, on enamjaolt oma tarkus ja väga väike osa olen tinnist teada saanud.”; “Kõik on läbi võetud, kuid siiski ei oska, sest praktika puudub.”; “Ma olen käinud aasta otsa LÜG-s ning õpetaja ei tea mu nimegi.”; “Selle õppeaasta jooksul on tänu ajakirjanduse tunnile arenenud mu kriitikameel. Oskan hinnata ajalehti ja ajakirjaniku tööd.”</p>

Oleviku abil esitatakse oma sõnum kehtiva, tüüpilise, tõsikindlana, väärtustatakse end, ollakse kategooriline: oskan, vaatan, analüüsin, kritiseerin, tunnen, mulle meeldib, ei tea, ei viitsi jne. Samas annab see aimu olemasolevast reflektiivsest sõnavarast. Lihtmineviku ja oleviku vastandamise kaudu tulevad esile ehk kõige tugevamad hinnangud, eriti just I poolaastal, mida arvati, oodati, ette kujutati enne Lähte ÜG-sse õppima asumist, millest aga reaalsus tugevasti erineb. Näib, et just Lähte ÜG-sse õppima asumine on kaasa toonud surutise, pettumuse, teadmiste languse, ootuste-

lootuste purunemise, ehkki tegelikult täpselt ei selgu, mida õpilased õpingutest lootsid. Samamoodi esitatakse ka õpingute alguspoole nägemus võrrelduna praeguse seisuga. Täisminevikulist aega kasutades tehakse justkui vahekokkuvõtte õpingutest, analüüsitakse kogemust, piiritletakse seda kõnehetke suhtes: mida on saadud teada, mida osatakse, kuidas ollakse arenenud.

- Modaalverbid

Modaalverbid	I poolaasta tekstid	II poolaasta tekstid
* pidama + ma	<i>“...peab olema ise hästi hakkaja ja julge...”; “...põhimõtteliselt ei pea me midagi tegema...”; “...peaks uurima ja arutlema ka teisi teemasid...”</i>	<i>“Samas pean tõdema, ega ainult tundides ei pea tekste kirjutama.”; “...näiteks mis peab olema igas ajakirjandusžanris...”</i>
* tulema + da	<i>“...mida tuleb edasi kirjutada...”; “Olen saanud teada reeglitest, mis tuleb artikli juures silmas pidada.”</i>	<i>“... ei kujutagi ette, kui tuleb midagi kirjutada, kas üldse oskakski.”</i>
* võima + da	<i>“... me võiks tunnis rohkem materjali läbi võtta...”; “... kui aega üle jääb, siis võiks mõne tüdruku ka ära kuulata.”; “...mis võiks olla paremini.”</i>	<i>“See on hea. Edasi areneda on kõige targem tegu, mida inimene teha võib.”; “... mis võis tunduda kunagi mingi suur imetegu.”;</i>
* saama + da	<i>“...uudiseid saab kirjutada ainult...”; “... olen sellest tunnist saanud julgust väljendada oma arvamust.”</i>	<i>“Näiteks ei saa ma olla enam nn tavatarbija lehte lugedes või reklaame vaadates.”</i>

Pidama + ma ning *tulema + ma* kasutus märgivad siinkohal käitumise enesekohast sundi (“...peab olema ise hästi hakkaja ja julge...”), kohustatust (“Samas pean tõdema, ega ainult tundides ei pea tekste kirjutama.”), *võima + ma*, *saama + da* märgivad tegevuse võimalikkust, lubatust (“...võiks mõne tüdruku ka ära kuulata.”), tõenäosust, paratamatust. Tõdetakse, et tund on andnud julgust arvamust avaldada või näiteks ajakirjandust õppinuna ei saa õpilane enam olla enam tavalehelugeja.

- Kõneviis

Kõneviis	I poolaasta tekstid	II poolaasta tekstid
* kindel kõneviis	<i>“Kokkupuude reaalmajailmaga on väiksem kui kodus olles, justkui oleks ära lõigatud.”; “Tänu sellele tunnile olen hakanud meediaväljaandeid hoopis kriitilisema pilguga vaatama.”; “Mul on väga hea meel, et seda õppisime.”</i>	<i>“Õpetaja oli omamoodi, aga põhiline oli see, et õpetamises ta kergekäeline ei olnud.”; “Nüüd oskan vaadata ajalehti teisiti kui varem.”; “Selle õppeaasta jooksul on tänu ajakirjanduse tunnile arenenud mu kriitikameel.”</i>
* tingiv kõneviis	<i>“...meediainimene peaks ju ometigi olema kõigega kursis...”; “...ja ainetunde peaks rohkem olema...”; “... tegelikult hindaks oma suhet meediaga heaks. Kuigi me võiks tunnis rohkem materjali läbi võtta...”; “...me vaatame, mis võiks olla paremini...”</i>	<i>“Kui oleksin ise rohkem püüdnud, oleksin praegusel hetkel natukene targem.”; “... aga ajakirjandustunde võiks rohkem olla. Samuti võiks arvutikujundust rohkem olla, sest seal õpime arvutit kasutama ja õpime ka lehekujundust.”; “Meediahuvilistele need ained oleksid kasulikud, kuid kuna mul mingit huvi pole, ei näe ma sellel ka mõtet.”</i>

Kindla kõneviisi abil edastatakse kindlalt ja vahetult õpilaste jaoks olulist informatsiooni, väärtustatakse oma identiteeti: kirjutatakse, mida nad on/ei ole õppinud, millises vallas arenenud, mis neid häirib, mis meeldib. On aga neid, kes tunnevad end pisut ebakindlana, ning üritavad tingiva kõneviisi abil oma seisukohti pehmendada: “Õpetaja kohta ütleksin mina niipalju, et selles erilisi puudujääke polnud.”; “Ainukeseks miinuseks loeksin seda, et õpetaja käitumises võis näha kohati väikest eelistamist.” Tingiv kõneviis eeldab ka tingimuste olemasolu: “Kui oleksin ise rohkem püüdnud, oleksin praegusel hetkel natukene targem.”. Leitakse, et ajakirjandushuvilistele “need ained oleksid kasulikud”, soovitatakse, et “... ajakirjandustunde võiks rohkem olla.”

- Eitus

Eitus	I poolaasta tekstid	II poolaasta tekstid
üldeitus	“...2 lisaõppeainet ei tähenda mingit kallakut”; “...tänu igavatele tundidele ei viitsi ennast ka meediaga kursis hoida ...”; “...siis ei pane ta sind nagunii tähele ...”; “...aga siin ei hõlmata pea üldse meediat.”	“Arvutikujundus pole mulle küll midagi juurde andnud .”; “...kuid kuna mul mingit huvi pole, ei näe ma sellel ka mõtet.”; “...õpetamises ta kergekäeline ei olnud .”; “...ajakirjandus reklaamile ei vasta ”; “oih vabandust, ma ei leidnud selle tunni plussi.”
erieitus	“Ma ei teadnud sellest midagi .”; “...ma ei tea midagi , mis toimub maailmas...”; “...otseselt midagi kasulikku ma seal teada ei ole saanud...”; “...otseselt midagi kasulikku ma seal teada ei ole saanud...”	“Ajakirjanduse alustes pole midagi muutunud.”; “kogemused ...ee eriti pole midagi juurde saanud.”;

Eituse kaudu väljendatakse arvamust, et meediaõppe reklaam on desinformeeriv, meediaainete kasutegur on olnud väike, kogemustepagas on kesine, ajakirjanduse tundides on vähe positiivseid muutusi toimunud jne. Üks õpilane on lisaks näidanud omaenese eksiarvamust, lisades öeldisele gi-rõhuliite: “...tulevikus **ei tahagi** ma oma elu meediaga siduda...”

- Rõhuasetused lause sees

	I poolaasta tekstid	II poolaasta tekstid
Rõhumäärsõnad, laiendid	“...terve tunni ei pea me põhimõtteliselt midagi tegema...”; “... põhimõtteliselt on mul igav...”; “...ei pane ta sind nagunii tähele...”, “... eelkõige poiste arvamus, “; “... tegelikult tundub meedia väga huvitav...”; “... tegelikult hindaks oma suhet meediaga heaks...”; “...siis arvatavasti peaks uurima ja arutlema ka teisi teemasid...”; “...teiste arvamus teda ausalt öeldes ei huvita...”	““ Ühesõnaga suulist teksti on, aga kirjalik pool puudub “...lugusid harjutamiseks sai siiski vähe kirjutada.”; “...see tuleb igati kasuks.”; “...sest ajalehti loen jube kriitiliselt...”; “ Kindlasti on tunni negatiivne omadus see...”; “...kuid ikkagi on ajakirjandus mõttetu.”; “...mis tuli meil tegelikult hästi välja.”; “...kuid siiski ei oska...”; “...et õpetaja eelistab nähtavasti poisse tüdrukutele.”
Partikkel ka	“Tänu igavatele tundidele ei viitsi ennast ka meediaga kursis hoida.”; “Meedia	“Oskan ajalehti vaadata ka kujundaja pilguga.”; “...kuid kuna mul mingit huvi

	tundub tegelikult väga huvitav, kuid samas ka raskesti arusaadav.”; “Meediaklassis õppimine on mulle huvitav ja ka kasulik. Tekitab ka põnevust ja on erinev reaalklassist.”; “kui aega üle jääb siis võiks mõne tüdruku ka ära kuulata.”; “...see kool meeldib mulle ka nende vigadega.”	pole, ei näe ma sellel ka mõtet.”; “Mõned tunnid on ka igavad olnud.”; “See, kes tõesti tahtis midagi õppida, see seda ka sai.”
Rõhuliide –gi/-ki	“Mis ongi see kõige huvitavam, et varem, kui ma olin põhikoolis, olin ma meedias rohkem sees, ma teadsin, mis toimus maailmas...”; Meediainimene peaks ju ometigi olema kõige kursis, aga siin on hoopis vastupidi.”; “Arvutikujunduse tunnis ma aga tunnen, et ma oskan midagigi kritiseerida.”	“Arvan samamoodi nagu aasta alguseski ...”; “...õpetaja ei tea mu nimegi .”; “Ma ei ole seal tunnis mitte midagi õppinud ega tilkagi targemaks saanud.”; “Arvutikujundus on veel natukenegi kasulik ning arusaadav.”

Rõhuasetused lause sees sõltuvad kõneleja suvast: ta lisab lausesse nn modaale, ta võib uut teadmist eelnevaga siduda partikli *ka* abil. Rõhuliite *–gi* lisamisel öeldisverbile kinnitatakse endale teadaolevat: “Mis **ongi** see kõige huvitavam, et varem, kui ma olin põhikoolis, olin ma meedias rohkem sees, ma teadsin, mis toimus maailmas...”. Teiste lauseliikmete küljes kannab ta enamasti rinnastuse ülesannet, ühendades varasemast teada infoga veel miski: on see siis tõdemus, et ajakirjanduse aluste tunnis ei olda tilkagi targemaks saanud või arvutikujunduse tunnis osatakse midagigi kritiseerida. Tundub, et modaalide kasutus näitab rääkija märgatavat hirmu ja haavatavust, ta kasutab modaalset, et oma ütlusi kriitika eest kaitsta.

- Sõnavara

	I poolaasta tekstid	II poolaasta tekstid
* kõnekeelsed väljendid	“...meie jahume ainult uudist...”; “...see lumetormi asi on totaalne uudis ...”; “sest tänu koolile tundub see jube igavana “	“...olen suht vähe juurde õppinud.”; “...ajalehti loen jube kriitiliselt ...”; “Minu arust on selle kooli meediaõpe jumalast mõttetu .”; “...õpetaja pane b umbes hindeid .”; “...ainult töö jubedalt venib .”; “Ajakirjandus on jama ...”; “ Mõttetu tekst käib tunnis.”; “Alguses oli jumalast 0-teadmise ...”; “...mis on tõde ja mis mula .”; “Arvutikujundus on olnud lahe tund .”; “Mulle tegelikult hullult meeldib selline meediaõpe.”;
* sõna “kriitiline, kritiseerima” pidev kasutus	“...meie eesmärk olevatki ju osata meediat kritiseerida ...”; “...arvutikujunduse tunnis ma aga tunnen, et ma oskan midagigi kritiseerida ...”; “...tänu sellele tunnile olen hakanud meediaväljaandeid hoopis kriitilisema pilguga vaatama...”	“...tänu ajakirjanduse tunnile arenenud mu kriitikameel .”; “...olenemata sellest on tekkinud piisav kriitikameel .”; “...õpime rohkem kriitilise meelega meediat jälgima.”; “...sest ajalehti loen jube kriitiliselt ...”; “...oleme õppinud meediasse kriitilisemalt suhtuma.”; “...tegi kriitilisemaks meedia suhtes.”; “...oskan vaadata ajakirjandust kriitilise pilguga.”

Kuna “...meie eesmärk olevatki ju osata meediat *kritiseerida*...” ning on arendatud kriitikameelt, siis sõna “kriitika, kriitiline, kritiseerima” kasutus on muutunud harjumuspäraseks ja kuulub õpilaste terminoloogia hulka. Samas, olla kriitiline tähendab olla võimas või vähemalt tunda end võimsana. Kõnekeelsete väljendite sage kasutus võimaldab ühelt poolt esitada õpilastel tugevamaid hinnanguid kui muidu, teisalt viitab taoline keelekasutus sõnavara kesisusele, ei leita kirjakeelest sobivat enese väljendamiseks, ei ole piisavalt sõnu, et teadmisi peegeldada. Sellest johtuvalt on teadusmõistete sissetoomine vajalik.

3.2.2.5. Tekstide teemad ja tegijad

3.2.2.5.1. Meediakursuse “Ajakirjanduse alused” ja ajakirjandusõpetaja-teemaline diskursus

Kuna “Ajakirjanduse alused” on üks meediaõppe põhiaineid, siis on tund ja seda läbiviiv õpetaja domineerivaks teemaks. Õpetaja suhted õpilastega tuuakse mõlema poolaasta arvamusalaldustes tugevalt esile. Terve õppeaasta jooksul ollakse häiritud, et õpetaja eelistab ühtesid õpilasi teistele: “... õpetajal on omad nn lemmikud, keda ta küsib, teiste arvamus teda ausalt öeldes ei huvita...”; “Õpetaja käitumises võis näha kohati väikest eelistamist...”; “Õpetajal on paar inimest, kellega ta tunnis töötab.” Eelpool öeldule lisandub tüdrukute haavatud eneseuhkus (klassis on 3 poissi 20 tüdruku seas): “Tüdrukute arvamus õpetajat ei huvita.”; “Õpetaja eelistab nähtavasti poisse tüdrukutele.”; “Teda huvitab eelkõige poiste arvamus ja siis kui aega üle jääb, siis võiks mõne tüdruku ka ära kuulata...” Probleemsena esitatakse tõik, et õpetaja pole suutnud ära õppida õpilaste nimesid, kuigi nad kohtuvad neli korda nädalas: “Ma olen käinud aasta otsa LÜG-s ning õpetaja ei tea mu nimegi. Ta vaatab mulle otsa, nagu tahaks küsida, kuid ei saa, sest ei tea mu nime.” Riivatuna tunnevad end ka viimase rea õpilased: “Kui oled veel viimases reas istuv, siis ei pane ta sind nangunii tähele.”

Õpetaja suhtes ollakse läbi aasta küllaltki negatiivselt häälestatud: “Ma ei ole seal tunnis mitte midagi õppinud ega tilkagi targemaks saanud. Tal (õpetajal) on paar inimest, kellega ta tunnis koos töötab ning need ehk saavad sellest mingit kasu, kuid ikkagi on ajakirjandus mõttetu.” Kõik lootuste purunemised, pettumused, kasvuraskused jne valatakse tema kaela. Õpetaja on kui piksevarras, kelle kaudu end maandatakse. Talle heidetakse ette kuiva, igavat, teooriakeskset ja lohisevat õpetusviisi ning vähest õpilaste kaasahaaramist: “...kõik on kuidagi kuiv ja tuim. /.../ Ootasin rohkem praktilist (loe: praktilist tööd) ja õpetajapoolset

inspireerimist. Ootasin tundidest põnevust.”; “Ajakirjanduse tunnid mulle ei meeldi. Väga kuivad.” Viimasest tuleneb ka algse entusiasmi kadumine õpingute suhtes ning huvi langus meedias toimuva suhtes: *“...alguses olin väga entusiastlik ja püüdsin kõigest väest, aga ind on otsas...”; “Tänu igavatele tundidele ei viitsi ennast ka meediaga kursis hoida.”*

Ajakirjandustundide näol on õpilaste arvates tegemist tundidega, kus ei pea end eriti pingutama ning mille kasutegur on üsna väike. *“Need neli ajakirjanduse tundi, mis meil nädalas on, magan ma tegelikult maha, ühest kõrvast sisse, teisest välja.”; “Terve tunni jooksul ei pea me põhimõtteliselt midagi tegema.”; “Tunnis käib mõttetu tekst.”* Nii tõdetakse ka aasta lõpus: *“Ajakirjanduse alustes pole midagi muutunud.”; “Terve aasta on tund olnud kui naljategemine.”*

Kuigi tunnid on õpilaste arvates igavad (*“Enamjaolt on tund igav.”; “Mõned tunnid on igavad olnud.”; “Alguses olid tunnid igavad ja venivad.”*), siis igavus tähendab erinevatele inimestele erinevaid asju. Kes ootab konkreetsete teemaosade huvitavamalt käsitlust, kes ootab käsitlustest suuremat põhjalikkust ja süvenemist, kes leiab, et kogu meediaõpetus peaks olema põnev-põnev ja mänguline: *“...kirjutatakse surmigavatel teemadel...”; “Põhimõtteliselt on mul igav. Ma tahaks rohkem ja sügavuti.”; “...see tund on kohati väga igav ja kasutu, vahel jälle huvitav...”; “...siia tulles mõtlesin, et saab põnev olema...”; “...ootasin tundidest põnevust...”; “Aga põnevamad on tunnid just viimasel ajal, kui oleme võtnud uudist.”*

Samas leiab osa õpilasi, et tund on kohati ka huvitav ja kasulik ning midagi on seal ka juurde õpitud, on see siis uudis, *lead*, arendatud on kujutlusvõimet, julgust arvamust avaldada või kriitikameelt: *“Loomulikult oleme me midagi õppinud nende tundide jooksul...”; “See tund on kohati väga igav ja kasutu, vahel jälle väga huvitav. Otseselt midagi kasulikku ma seal teada ei ole saanud, kuid mu kujutlusvõime on arenenud.”; “Alguses olid tunnid igavad ja venivad. Kuid olenemata sellest on tekkinud piisav kriitikameel.”; “Kuigi me võiks tunnis rohkem materjali läbi võtta, arvan, et seni olen ma üpris palju uut ja kasulikku juurde õppinud. Näiteks olen ma õppinud, kuidas kirjutada uudisele liidi ja mida tuleb edasi kirjutada peale liidi ja kuidas tuleb lõppu ja tausta kirjutada.”; “Olen alati tahtnud osata uudist kirjutada ja lõpuks sain selle selgeks. Mul on väga hea meel, et seda õppisime.”; “Meedia tunnis olen saanud natuke targemaks. Olen saanud teada reeglitest, mis tuleb artikli juures silmas pidada. Aga kõige rohkem olen sellest tunnist saanud julgust väljendada oma arvamust.”*

Õpetaja õpetusviisi kritiseerides leitakse, et *“materjali võetakse edasi liiga aeglaselt, takerdutakse pisiasjadesse. Pealehakkamist jääb väheks, nagu ka praktilist poolt.”*, vähe selgitatakse materjali erinevate aineosade puhul ning ei anta piisavalt tagasisidet vigade parandamiseks: *“Pole siiski täitsa täpselt teada saanud, kuidas täpselt näiteks olemuslugu*

kirjutada.”; “Võibolla annab Jakobsoni õpetamises nuriseda. Nt uudiste kirjutamisel oleks ta võinud konkreetsemalt ära seletada, mis nt peale leadi peaks kohe tulema. Sest oma vigadest õppimine võtab aega, kui puuduvad selged teadmised vigade vältimiseks.” Oodatakse, et hindamine oleks tasakaalus ja põhjendatud: “Terve selle õppeaasta jooksul olen ehk kirjutanud 2 uudist, mida pole hinnatud. Nüüd kirjutame olemuslugu, mis annab terve tsükli hinde.”; “Õpetaja paneb umbes hindeid.”

Leitakse, et teoreetiline ja praktiline töö tunnis on tasakaalust väljas: “Arvan, et ma ei ole selle õppeaasta jooksul ajakirjandustunnis eriti targemaks saanud. Kuigi tean nüüd teooriast rohkem, praktika puudub. Alles täna kirjutati arvestusliku hinde jaoks oma esimest tõsisemat lugu (olemuslugu).”; “Ühesõnaga suulist teksti on, aga kirjalik pool puudub, ei kujutagi ette, kui tuleb midagi kirjutada, kas üldse oskaksin ☹”; “Kuigi tean nüüd teooriast rohkem, praktika puudub.”; “Ma ei tea, kas see on ka mõjutanud minu kirjutamisoskust, sest sellist praktilist kirjutamist tundides on olnud vähe. Käe olen pigem lahtisemaks saanud koolilehte kirjutades.”; “Kõik on läbi võetud, kuid siiski ei oska, sest praktika puudub.”; “Ise ei tunne, et oskaksin paremini kirjutada.”

Kahtluse alla seatakse ka õpetaja professionaalsus. Rohkem tunnustatakse oma eakaaslase, koolilehe peatoimetaja ja väga tugeva isiksuse Mihkel Ulgi autoriteeti meediateadmiste edasiandmisel kui meediaõpetaja oskusi ja teadmisi. “Meedia tunnis olen saanud natuke targemaks. Olen saanud teada reeglitest, mis tuleb artikli juures silmas pidada. /.../ Kuigi suurema osa oma teadmistest sain Sapienti Sat’i loengust, kus ma kirjutasin oma esimese uudise.”; “Kui toimus Sapienti Sat’i loeng, mida pidas Mihkel Ulk, siis ma tundsin, et tolle paari tunni jooksul õppisin ma rohkem, kui praegu nende ajakirjandustundide jooksul kokku.” Võimalik, et selline hoiak on seotud probleemide ja vastuoludega koolilehe peatoimetaja ja kooli juhtkonna ning meediaõpetaja vahel. On tekkinud solidaarsusel põhinev õpilaste ringkaitse.

On neid, kes jäävad ka aasta lõpus õpetaja ja tunni suhtes negatiivselt häälestatuks: “Ajakirjanduse alustes pole midagi muutunud. See, mida tean, on enamjaolt oma tarkus ja väga väike osa olen tunnist teada saanud.”; “Tunni pluss on see, et ...oih vabandust, ma ei leidnud selle tunni plussi.”; “Arvan, et ma ei ole selle õppeaasta jooksul ajakirjandustunnis eriti targemaks saanud./.../Terve aasta on nagu naljategemine olnud.”

On neid, kes toovad sisse tunduvalt positiivsema tooniga aladiskursused. Nad tunnustavad õpetajat kui isiksust ja oma ala tundvat inimest: “Hr Jakobson on väga huvitav inimene.”; “Ta on omamoodi õpetaja.”; “Õpetaja kohta ütlesin mina niipalju, et selles erilisi puudujääke polnud. See, kes tõesti tahtis midagi õppida, see seda ka sai. Õpetaja oli omamoodi, aga põhiline oli see, et õpetamises ta kergekäeline ei olnud.” Mõõnavad, et võimalus koostööks

õpetajaga on olemas, tuleb lihtsalt temaga harjuda ja teda mõista. Kõik sõltub paljusk endast: *“Alati on võimalus endale kirjutada ja näidata õpetajale, kes üle kontrolliks, kuid alati jääb kõik viitsimise taha.”* Ka leiavad nad aasta lõpus, et oskavad kirjutada uudist, olemuslugu, oskavad uudist kriitiliselt analüüsida jne: *“Olen õppinud, kuidas kirjutada uudist, olemuslugu ja kuidas uudist üldse üles ehitada ja ka kokku panna. Olen õppinud ka seda, kuidas uudist teistsuguse pilguga vaadata, et mis seal on õigesti ja mis seal on valesti ja mida tuleks keeleliselt muuta ja parandada. Olen õppinud analüüsima; “Mul on hea meel, et oskan uudist kirjutada, ajalehti ja reklaami analüüsida.”; “Ma ei saa enam olla nn tavatarbija lehte lugedes või reklaame vaadates. Tunnen, et olen saanud kõik suurepäraselt selgeks ning mind huvitab see (ajakirjandus).”*

3.2.2.5.2. Ajakirjanduse alused versus Arvutikujundus

Tugevat meediaõppe 2 põhiaine vastandamist iseloomustab ehk kõige paremini ühe õpilase arvamus: *“Kooli tulles arvasin, et ajakirjanduse alused on see kõige olulisem tund, aga arvutikujundus tundub mulle siiani tähtsam.”*

Arvutikujunduse tunni kasutegurit kriitilisema meediatarbija kujundamisel hinnatakse suuremaks, kuigi rõhuasetus peaks olema suunatud just esimesele. *“Meie eesmärk olevatki ju osata meediat kritiseerida, aga ajakirjandustunni järel ma küll ei oska midagi kritiseerida. Meie jahume aga ainult uudist. ↔ Arvutikujunduse tunnis ma aga tunnen, et ma oskan midagigi kritiseerida. Ma oskan vaadata, kui pilt on valesti paigutatud või kus on üldse vead.”; “Ajakirjanduse alustes olen suht vähe juurde õppinud, sest me ei kirjuta nii palju, et kõik kinnistuks.” ↔ “Arvutikujunduses, selle ainega olen rahul olnud, sest seal olen juurde õppinud palju.”; “Arvutikujundus on olnud lahe tund ja seda on tore õppida.”; “Arvan, et ma ei ole selle õppeaasta jooksul ajakirjandustunnis eriti targemaks saanud.” ↔ “Arvutikujunduses on asi teisiti. See on väga asjalik ja huvitav tund. Mulle meeldib algusest peale.”; “Ajakirjanduse alustes pole midagi muutunud. See, mida tean, on enamjaolt oma tarkus ja väga väike osa olen tunnist teada saanud.” ↔ “Arvutikujunduses on asi OK, ainult töö jubedalt venib. Saab teada palju uut.”; “Ajakirjandus on jama, mõttetu tekst käib tunnis” ↔ “Arvutikujunduses on asi teisiti. See on väga asjalik ja huvitav tund.”* Tunnid olevat asjalikud, huvitavad, kasulikud, arusaadavad, meeldivad õpilastele, seal õpitakse, omandatakse nii analüüsi- ja meedia kriitilise jälgimise kui muid praktilisi oskusi rohkem. *“Arvutikujunduses, selle ainega olen rahul olnud, sest seal olen juurde õppinud palju. Oleme teinud töid, mis nõuavad oskusi: voldik, 4-leheküljeline “ajaleht” ja muud töökesed. Arvutikujundus on olnud lahe tund ja seda on tore õppida.”; “Arvutikujundus on olnud mulle tunduvalt kasulik. Olen õppinud kujundama lehti, voldikuid ja muud. Oskan ajalehti vaadata ka kujundaja pilguga.”* Kuigi ka siin eristuvad mõne õpilase arvamus, milles leitakse,

et tunnis pole midagi omandatud ega juurde õpitud *“Arvutikujundus pole mulle küll midagi juurde andnud.”*; *” kogemused ...ee eriti pole midagi juurde saanud, ettekujutusele ei vasta tund”* , kuid silmapaistvaid konflikte siinkohal välja ei tooda.

3.2.2.5.3. Lootused-ootused versus tegelikkus

Analüüsist selgub, et õpilaste mõtetes valitseb tugev eeldus, et Lähte ÜG meediaõpetus on tugev, põnev, kaasahaarav, huvitav, meediale pööratakse rohkesti tähelepanu jne ning sellega lootused-ootused ka seotakse: *“Lootsin neist ajakirjandustundidest midagi enamat.”*; *“Lootsin, et pidevalt kirjutame lugusid igasugustel teemadel.”*; *“Ootasin rohkem praktilist tööd.”*; *“Ootasin õpetajapoolset inspireerimist.”*; *“Ootasin, et need ajakirjandustunnid hõlmavad rohkem ka seda, kuidas nt lehte müüa jne ”*; *“Mõtlesin, et saab põnev olema.”*; *“... ootused olid kõrgemal...”*; *“...arvasin, et meediale pühendatakse rohkem tähelepanu...”*; *“...mina isiklikult lootsin midagi enamat nendest ajakirjanduse tundidest...”*; *“...siia tulles mõtlesin, et saab põnev olema...”*; *“...meediaõpingute puhul ootasin, et tunnid oleksid huvitavamad/.../ootasin rohkem praktilist tööd ja õpetajapoolset inspireerimist, ootasin tundidest põnevust...”* Tegelikkus aga seostatakse kooli argieluga, kus meedia tunnis on vähe praktilist kirjutamist, põnevust pole, õpetaja ei inspireeri: *“Ootasin rohkem praktilist (loe: praktilist tööd) ja õpetaja poolset inspireerimist. Ootasin tundidest põnevust.”*; *“Meediaõpingute puhul ootasin, et tunnid oleksid huvitavamad”*; *“Materjali võetakse edasi liiga aeglaselt, takerdutakse pisiasjadesse. Pealehakkamist jääb väheseks, nagu ka praktilist poolt.”*

Näib, et ootuste latt oli teadmatuses liiga kõrgele asetatud: *“Ajakirjanduse tunnid on natuke teistsugused kui ette kujutasin, natuke raskemad, aga ma tulen toime.”*; *“...kuid ootused olid kõrgemal.”*; *“Meediaõpetuses siin koolis olen täiesti pettunud. Siia tulles mõtlesin, et saab põnev olema, pidevalt kirjutame lugusid igasugustel teemadel, aga need neli ajakirjanduse tundi, mis meil nädalas on, magan ma tegelikult maha, ühest kõrvast sisse, teisest välja.”* ning igavatena tõrjutakse neid tegevusi, mis on nende jaoks liiga nõudlikud, mis neil ebaõnnestuvad või mida nad kardavad ebaõnnestuvat: *“Tänu igavatele tundidele ei viitsi ennast ka meediaga kursis hoida. Alguses olin väga entusiastlik ja püüdsin kõigest väest, aga ind on otsas. Kuigi see tund on kasulik, ei taha ma vabal ajal kirjutamisega tegeleda.”*

Iseloomulik on mineviku ja oleviku hinnanguline vastandamine (enne..., praegu...), mis loob tunde, et võrreldes varasema põhikooliajaga on meediaõpingud Lähte ÜG-s kaasa toonud teadmiste-oskuste kasvu asemel hoopis languse: *“Mis ongi see kõige huvitavam, et varem, kui ma olin põhikoolis, olin ma meedias rohkem sees, ma teadsin, mis toimus maailmas, aga nüüd olles siin meediaklassis, naera või mitte, tekib selline tunne, nagu oleks*

pommiaugus. Ma ei tea midagi, mis toimub maailmas, Eestis. Meediainimene peaks ju ometigi olema kõige kursis, aga siin on hoopis vastupidi.”; “Kokkupuude reaalmaailmaga on väiksem kui kodus olles, justkui oleks ära lõigatud. /.../ Siin oldud aja jooksul on tunne, et maailmapilt on veelgi kitsenenud.”

Sellise arutlusviisi konteksti loovaks elemendiks on viitamine reklaami desinformeerivusele, milles väidetavalt lubati ilusat, põnevat, haaravat meediaõpetust ning meediaainete tähtsust ning suurt osakaalu võrreldes n-ö põhiainetega. *“No põhimõtteliselt olen meediaõppes pettunud, reklaamiti välja, et enamus on ikka meediakallakuga. Meil on ainult 2 ainet, mis on ajakirjandusega seotud. Saan aru, et hiljem tuleb veel. Kuid reklaam on valesti koostatud: vihjatakse, et kallak on meedia. Kuid ühe aasta jooksul 2 lisaõppeainet ei tähenda mingit kallakut.”; “Ma arvasin, et meediale pühendatakse rohkem tähelepanu. Kuid mulle tundub, et see meedia pool jääb vahest isegi vähemtähtsale kohale kui näiteks matemaatika või keemia.”* Ent kõigele vaatamata leiab nii mõnigi, et raskused teevad tugevamaks: *“Aga olen sellega vaikselt leppinud ja see kool meeldib mulle ka nende vigadega.”*

3.2.2.5.4. LÜG meediaõpetuse diskursus

Lähte ÜG meediaõpet hinnates alustatakse kõigepealt pettumusest: *“Meediaõpetuses siin koolis olen täiesti pettunud.”*, sellega seoses kõneldakse meediaõppe reklaami desinformeerivusest *“...no põhimõtteliselt olen meediaõppes pettunud, reklaamiti välja, et enamus on ikka meediakallakuga. Meil on ainult 2 ainet, mis on ajakirjandusega seotud.../.../ 2 lisaõppeainet ei tähenda mingit kallakut.”* Muidugi teadvustatakse, et hiljem tuleb lisa. *“Reklaam on valesti koostatud...; ...arvasin, et meediale pühendatakse rohkem tähelepanu...; vihjatakse, et kallak on meedia...”*

Kõneldakse vähesest ajakirjandustundide tundide arvust, kuivadest ja vähepõnevatest ajakirjandustundidest: *“Olen hakanud mõtlema, et tulevikus ei tahagi ma oma elu meediaga siduda, sest tänu koolile tundub see jube igavana ☹”*; kritiseeritakse kooli hindamisjuhendit, mis meediaõppe suhtes on oma kitsendustega aetud üle piiri. Leitakse, et meediaõppele pööratakse koolis, vaatamata meediakallakuga klassi olemasolule, vähe tähelepanu: *“...ma arvasin, et meediale pööratakse rohkem tähelepanu. Kuid mulle tundub, et see meedia pool jääb isegi vähemtähtsale kohale kui näiteks matemaatika või keemia...”*. Lähte ÜG meediaklass olevat kui pommiauk, kus õppides maailmapilt vaid

aheneb, *“meediainimene peaks ju kõigega kursis olema”*; Väidetakse, et varasem põhikooliteadmine meediast oli tunduvalt parem ja asjalikum.

Tugevaid hinnanguid kooli meediaõpetuse kohta antakse enesekeskselt. Leitakse, et meediaõpetus on mõttetu seepärast, et õpetaja ei tea konkreetse õpilase nime. Samas tunnistab õpilane ausalt, kui kasulikud oleksid ained meediahuvilistele, aga kuna temal huvi puudub, siis on ajakirjandus tema jaoks mõttetu. *“Minu arust on selle kooli meediaõpe jumalast mõttetu. Ma olen käinud aasta otsa LÜG-s ning õpetaja ei tea mu nimegi. Ta vaatab mulle otsa, nagu tahaks küsida, kuid ei saa, sest ei tea mu nime. Ma ei ole seal tunnis mitte midagi õppinud ega tilkagi targemaks saanud. Tal (õpetajal) on paar inimest, kellega ta tunnis koos töötab ning need ehk saavad sellest mingit kasu, kuid ikkagi on ajakirjandus mõttetu.”*; *“Meediahuvilistele need ained oleksid kasulikud, kuid kuna mul mingit huvi pole, ei näe ma sellel ka mõtet.”*

Ka hinnatakse (nii positiivselt kui negatiivselt) 2 meediakursuse põhjal üldistavalt kogu kooli meediaõpetust: *“Mulle tegelikult hullult meeldib selline meediaõpe.”*; *“Aga olen sellega vaikselt leppinud ja see kool meeldib mulle ka nende vigadega.”*; *“Lähte koolis on meediaõpetuses teadmisi teatud määral juurde saadud kyll.”*; *“Üldiselt aga pean seda aastat kindlasti pigem kasulikuks kui kahjulikuks.”*

3.2.2.5.5. Olemasolevad teadmised, oskused versus uued teadmised, oskused

Õppimine saab toimuda ainult õppuris endas. Millegi õpetamine ei taga veel selle äraõppimist. Tugevate hinnangute esitamise kõrval üritavad õpilased analüüsida, mida on juurde õpitud, milliseid teadmisi-oskusi omandatud. I poolaastal oskavad või pigem peavad seda oluliseks vaid üksikud. Teisel poolaastal osatakse oma õpinguid ja omandatud teadmisi/oskusi juba paremini analüüsida, kuigi üldsõnaliselt: *“Alguses oli jumalast 0-teadmine, mis meediasse puutub. Nüüd teab nii mõndagi. Oli edasiarendav.”*; *“See aasta on ajakirjanduse vallas olnud väga hariv. Olen saanud ajakirjanduse toimimise kohta rohkem teada ning oskan vaadata ajakirjandust kriitilise pilguga.”*; *“Selle õppeaasta jooksul on tänu ajakirjanduse tunnile arenenud mu kriitikameel. Oskan hinnata ajalehti ja ajakirjaniku tööd.”*; *“Ma tean, millistes kriteeriumites tehakse vigu ja kuidas tuleks paremini lugude pealkirju sõnastada jne.”*; *“Olen saanud mitmeid uusi põnevaid teadmisi, näiteks mis peab olema igas ajakirjandusžanris, kuidas paigutada teksti nii, et see “manipuleeriks” lugejaga jne. Nüüd oskan vaadata ajalehti teisiti kui varem.”*

On neid, kes leiavad, et teadmisi on juurde saadud vähe või üldsegi mitte: *“Kogemused, teadmised ...ee eriti pole midagi juurde saanud.”*; *“Õppinud juurde uut vähe.”*; *“Arvan, et ma ei ole*

selle õppeaasta jooksul ajakirjandustunnis eriti targemaks saanud.”; “Ma ei ole seal tunnis mitte midagi õppinud ega tilkagi targemaks saanud.”; “Siinemaani tean ma meediast natuke rohkem küll kui varem, kuid siiski pole see väga palju mulle juurde andnud.”

Samas tunnistatakse, et palju sõltub inimesest endast ja oma tahtmisest õppida, viitsimisest, motivatsioonist. Üks õpilane mõonab, et kui oleks tunnis ise rohkem püüdnud, oleks ta praegusel hetkel natuke targem. *“Kui oleksin ise rohkem püüdnud, oleksin praegusel hetkel natukene targem, aga kuna keegi ei püüa, siis miks peaks minagi.”; “Meediahuvilistele need ained oleksid kasulikud, kuid kuna mul mingit huvi pole, ei näe ma sellel ka mõtet.”*

Analüüsist selgub, et vähemalt I pa lõpus on õpilastele rohkem olulised meedia ja meediaõpetusega seotud põnevus, atraktiivsus kui oskused, teadmised ja enese osalus nende omandamisel, tähtsad on suhted õpetajaga, vastastikune respekt, töökorraldus tunnis, hindamine. Ei osata arvatagi, et meediaõpetus võib olla raske ja nõuab palju tööd. Meedia on kui võlusõna, mis magnetina enda ligi tõmbab. Räägitakse lootusteootuste purunemisest, õpetaja süüst selles, aga sageli ei teata, mida tahetakse, mis see meedia üldse on, mida endas sisaldab jne. Oma infosulu on õpilased suures osas ise tekitanud, olles küllaltki väheaktiivsed ja –huvitatud, negatiivselt häälestatud. Siin aitab muidugi kaasa õpilaste motiveerituse aste, soov end arendada, koolielus ja enese elu kujundamises kaasa rääkida, isiklikud sümpaatiad ja antipaatiad, harjumused, ettekujutused.

Meediaõpingute hindamise ning analüüsimise asemel räägitakse mõlemal korral päris palju ka suhtest meediaga ja meediasse. Kõneldakse selle huvitavusest ja põnevusest stiilis “meedia on huvitav, kasulik ja eluks vajalik element”, leitakse, et meediat on kasulik õppida ning väidetakse lihtsalt, et mulle meeldib meedia. Üks õpilane tunnistab, et peab olema hakkaja ja julge, et meediaga toime tulla ja et meedia abil on võimalik tegelikkust muuta, teine aga leiab, et meediaõpingud tõstavad ta n-ö tavalistest meediatarbijatest kõrgemale. Ühe õpilase arvates aitavad meediaõpingud kaasa ühiskonna kriitilisema pilguga jälgimisele ja selle mõistmisele.

Kui I poolaasta hinnangutes jäi kõlama valdavalt negatiivne emotsioon, siis II poolaasta lõpus hakkavad emotsioonid tasakaalustuma. Analüüsitakse end rohkem, vaagitakse, mida osatakse, mida on juurde õpitud, mida teatakse, milline mõju

teadmiste omandamisele on enda laiskusel, viitsimisel, tahtmistel, teadvustatakse end õppijana, hinnatakse oma teadmisi ja oskusi. Väheneb kriitika õpetaja, kooli ja “kõigi teiste suhtes”, kes oleksid nagu süüdi selles, et ettekujutus ei vasta tegelikkusele. Näib, et ollakse rohkem endas selgusele jõutud. Sellega seoses eristuvad teistest paremini need, kellele on selgeks saanud, et nad on vale eriala valinud, tulles meediat õppima aine vastu tõelist huvi tundmata. Õpingutega rahul olevad õpilased leiavad, et on õiges kohas, neid huvitab ajakirjandus ja nad hindavad õpingute kasutegurit kõrgeks. Noored leiavad, et õpingud olid harivad, andsid juurde uusi teadmisi ning oskusi, tegid neid meedia suhtes kriitilisemaks ja eristavad neid edaspidi nn tavalistest meediatarbijatest. Kolmas grupp n-õ leigeid noori aga leiab, et meediaõpingud pole neile siiski palju juurde andnud ja nemad püüavad oma õpingutega meediaklassis lihtsalt hakkama saada.

Arvestades koolikeskkonna muutuste kiirust ja hõlmavust, on ootuspärane, et õpilased ise tegelevad otseselt muutuste endi tähenduse loomisega, muutuva kooli realiteetide konstrueerimisega. Õpilastepoolne muutuste diskursus ei esita mitte üksnes konkreetsete sündmuste representatsioone, vaid sisaldab hulgaliselt üldistavaid väiteid. Lähte ÜG koolikeskkonnas toimuvate/mittetoimuvate muutuste suuna, mõju, tempo, iseloomu kohta.

Silma jäid mõned laused, kus olid ühes lauses/mõttes koos positiivne ja negatiivne refleksioon: *“See tund on kohati väga igav ja kasutu, vahel jälle väga huvitav. Otseselt midagi kasulikku ma seal teada ei ole saanud, kuid mu kujutlusvõime on arenenud.”*; *“Alguses olid tunnid igavad ja venivad. Kuid olenemata sellest on tekkinud piisav kriitikameel.”* jne ning mis näitab vastuolude olemasolu. Nende väljaselgitamiseks võiks edasi minna fookusgrupi intervjuuga, et selguks, kust hinnang on pärit, millest sõltub. Õpilased saaksid selgust, reflekteeriks end paremini.

3.3. Ajakirjandustunni vaatlus ning õpilastepoolne tunni refleksioon

3.3.1. Vaatluse kirjeldus

Vaatluse viisin läbi 04. novembril 2003. aastal. Tegemist oli meediakursuse “Ajakirjanduse alused” paaristunniga (väikese vaheajaga), mis õppeplaanis oli 6.-7. tund (ajaliselt 13.30 – 15.00). Paaristunni teemaks oli “Kuidas sündmusest saab uudis? Kuidas kirjutada *leadi*?” Esimene teema läks tunni käigus sujuvalt üle teise teema käsitlemiseks.

Tund toimus 10. klassi koduklassis, õpilastel oli võimalus olla oma nn loomulikus keskkonnas. Klass oli küllaltki kitsas, laudu-toole tihedalt täis, klassi ees tahvel, õpetaja jaoks laud ja kesine liikumisruum. Ruum seadis ka oma piirangud suhtlemisele. Osalejateks 10. meediaklassi õpilased (kohal oli 20 õpilast 23st) ning ajakirjandusõpetaja, kes on õpetanud meediat meediakallakuga klassides 5 aastat ja praktiliselt seda suunda konkreetsetes koolis ka välja arendanud.

Katse läbiviimisel kasutasin kombineeritud meetodit: vaatlus + õpilastepoolne tunni refleksioon vabakirjutamise vormis. Leppisin õpilastega kokku, et olen ruumis “nähtamatu” ning palusin õpetajalt luba 5-10 minutit enne tunni lõppu sekkuda tunni käiku ning anda õpilastele ülesanne vabakirjutamise vormis u 5 minuti jooksul kirja panna kõik teemal “Mis mulle tunnis käsitletust enim meelde jäi ja miks?”

Katse eesmärgiks oli vaadelda 1 ajakirjandustundi meediaklassis ning jälgida ühelt poolt kolleegi tegemisi ja nägemust meedia õpetamisel, teisalt selgitada tundi reflekteerivate tekstide abil välja, mida ja kuidas lapsed omandavad, mida väidavad end teadvat-oskavat, mis õppetegevust soodustab, mis takistab.

Vaatlusel püüdsin fikseerida ning eristada kirjalike märkmetena nii osalejate käitumist, verbaalset teksti kui nendevahelist interaktiivsust (käsitletavat teemat, kommunikatsioon õpilaste-õpetaja vahel, osalejate käitumine, tegutsemine, õpilaste aktiivsus-passiivsus materjali interpreteerimisel, seda soodustavad/takistavad tegurid). Tulemused esitasin kirjeldusena tunni käigust lähtuvalt (vt Lisa 5).

3.3.2. Vaatluse ning refleksiooni analüüs ja tulemused

Vaatluse planeerimisel raskusi ei tekkinud: valdkond oli tuttav, klass ja õpetaja samuti, ettekujutus ees ootavast enam-vähem olemas. Valmistusin jälgima ning üles kirjutama. Etteruttavalt pean ütlema, et uue vaatluse puhuks töötaksin ühelt poolt välja parema lühendite-märksõnade süsteemi, oleks lihtsam üles kirjutada, teisalt kasutaksin diktofoni, et hiljem vajaduse korral taastada verbaalset situatsiooni.

Raskusi tekitas vaatluse käik. Kuna olin vaatlusaluse klassi klassijuhataja, siis mitmel korral tekkis tahtmine sekkuda ning õpilasi korrale kutsuda, sest tunniväliste asjadega tegelemine kasvas ülepea. Kuna olin eelnevalt selgitanud, et “mind klassis ei ole”, pidin end tagasi hoidma. Ka tahtsin mitmel korral “vahele torkida”, et haarata kaasa ka omapäi jäetud õpilased.

Õpetaja tegevus oli suunatud enim oskajatele (dialoog nendega) ning jättis ülejäänud tähelepanu alt välja. Kuna õpilaste aktiveerimist oli vähe (õpetaja oli suhteliselt passiivne, mõnel juhul üritas diskussiooni arendada ja ka paaristööd teha, aga konkreetsed nõudmised-tingimused selleks jäid esitamata), siis kadus õpilastel mingil hetkel huvi tunnis aktiivselt osaleda. Elavust tekitas ja tähelepanu köitis vana nõukogudeaegse plakati väljatoomine ning kasutamine õppematerjalina. Üldiselt kinnitas vaatlus õpetaja poolt intervjuus väljaöeldut (vt Lisa 15), et tema latt on pigem kõrgemal kui madalal, ta keskendub rohkem huvilistele, meetoditest püüab arendada diskussiooni, kasutada rühma- ja paaristööd, didaktiliselt “pane probleem püsti, annab mingisuguse tausta ja siis hakkab seda koos õpilastega alles lahendama”. Samas peaksid tema nägemuse järgi kõik midagi tunnist saama, vähemalt märksõnade tasemel.

Tekstianalüüsist selgus (vt tekstid Lisa 6), et õpilastele, vaatamata kõrvalistele tegevustele, üldiselt jäi meelde, millest tunnis kõneldi, mida käsitleti: mis on sündmus, mis on uudis, mida on vaja sündmusest uudise kirjutamiseks, mis põhimõtted peavad olema, et saaks teha head uudist, millised osad peaks uudises kindlasti olema, kuidas kirjutada juhtlõiku/*lead*’i, et tuleb otsida üles olulisimad faktid, et faktid ja arvamused peaksid olema eristatud jne. Junkie 007 väitis

enesekindlalt, et *“Sellest tunnist jäi meelde, kuidas kirjutada leadi. Õigemini ma oskasin leadi...”* Põhimõtteliselt võiks meeldejäanu võrdsustada sellega, mida õpilane teab või väidab teadvat.

Samas tuli ka huvitavaid tähelepanekuid. Näiteks Killult: *“Kõige enam jäi meelde viimase juhtkirja tegemine ja arutelu mõisa vallutamise kohta.”* Loodetavasti oli juhtkirjast rääkides tegemist vaid näpuveaga. Raster rääkis uudise tekkimisest ja *lead*i tekitamisest. Kirke Audru aga sellest, et *“sünnimuse uudis on täpne, lühike enamasti ja lõvv.”*

Oma arvamusi põhjendasid aga vaid 5 inimest 20st. Junkie 007 põhjendas meeldejäamist sellega, et teemast räägiti 2 tundi järjest, ta kuulas käsitlust, kuna teemat käsitleti palju ja põhjalikult ning tegemist polnud uue teemaga. Asjadest korduvalt rääkimist toonitab põhjendusena ka (6). Siil leiab, et *lead*i kirjutamine jäi talle seetõttu meelde, et *“see oli põhiline asi, mida me kaks tundi tegime”*. Char 7 leidis, et vahepeal oli igav, *lead*'ide kirjutamine tüütas ära, huvitavaks läks asi siis, kui midagi arutati.

Nii Britale kui Olev Kainerile jäi meelde Sanderi ja õpetaja dialoog, viimast häiris eriti, et *“see vältas läbi kahe tunni, teisi õpilasi nagu polnudki tunnis.”* Magus Mamma ja Raster jättis meelde sõja käsitluse ning selle, et naisi tuleb hoida ning mitte traumeerida. ***-le jäi meelde 1905. aasta talupoegade mäss. *“Pilt, mida vaatasime, seal olid surnud ja haavatud, kellel ei jooksnud haavadest verd.”* Sama meelt on ka (6): *“Jäi meelde ka 1905. aasta mässu joonis, kus oli hästi palju valesti tehtud. Seepärast jäigi meelde, et pilt hakkas silma kriipima.”*

Tunnis näitena toodud Võhma meedialaager, kasutatud *“1905. aasta mässu joonis, kus oli hästi palju valesti tehtud”* meenus tähelepanu köitva elemendina veel nii mõnelegi. Nimetu 2: *“Täna tunnist enim jäi meelde see, kuidas tuli teha 1905. a sündmusest juhtlõik. Kusjuures seda sündmust kajastas vaid mingi erilisel vana pilt, mis oli tehtud siis, kui kunst oli veel “raamides”. Pilt oli mitmeti vastuolus. Väga palju tuli ise juurde mõelda, mis mõnes mõttes oli ju isegi väga huvitav. Sai oletada, et kes, kus, miks. Sellepärast ehk jäi ka meelde, et tegu oli mässuga ja see on ju huvitav.”*

Miks-küsimuse vastused puudutasid peamiselt didaktikaga seonduvat: töökorraldus tunnis, meetodite kasutus, mõistete/teema kinnistamine, õpilaste tähelepanu köitmine, põnevus ning õpilaste aktiveerimine, tugevamate (huvitatumate) õpilastega

tegelemine ja nõrgemate (vähemhuvitatute) kõrvalejätt. See näitab, et tunni sisu kõrval on õpilastele oluline õpetuslik pool.

Loomulikult jättis tunnile ja selle refleksioonile oma pitseri päeva lõpp. 6.-7. tunnis on väsinud nii õpetaja kui õpilased, mõtted on sageli tunnis toimuvast eemal, hajutatud tähelepanu köitmine on üsna keeruline. Võimalik, et seetõttu ei olnud õpilased ka väga aldis oma tööd analüüsima ning põhjendama.

Võib öelda, et aeg-ajalt peab õpetaja uurima ka tunni retseptsiooni ning seda analüüsima, õpilasele annab see küll vähem, õpetajale aga on vajalik. Uute tehniliste võimaluste juures võiks võtta tunni videolindile, anda õpilastele ülesanne kirjutada, mis meelde jäi, hiljem võrrelda tekste ning lindi materjali, et õpilased ise saaksid aru erinevustest, õpiksid nägema, erinevatele aspektidele tähelepanu pöörama. Tunni vaatlus ning õpilastepoolne tunni refleksioon kujunes metoodiliselt 3. reflektiivvormiks

3.4. Juhtlõigu kirjutamine ning pealkirjastamine – katse

3.4.1. Katse kirjeldus

Palusin õpilastel kirjutada kaks *lead*i ühe neile olulise koolielu sündmuse põhjal. Esimene neist oli mõeldud kvaliteetlehes, teine nn kollases lehes avaldamiseks. Ülesanne oli ka *lead*id pealkirjastada. Katse viisin läbi 22. detsembril 2003. aastal.

Katse eesmärgiks oli saada tagasisidet selle kohta, kas osatakse *lead*i kirjutada, uudisväärtustades 1 fakti ning ülejäänud sündmused selle ümber paigutada, ning kas osatakse seda teha, mõeldes erinevate meediaväljaannete taotlustele. Et varasemalt olid õpilased väitnud (vt p 3.3.2.), et nad põhimõtteliselt teavad, mis on *lead*, kuidas seda kirjutada, siis soovisin antud katsega välja selgitada, kas see tõepoolest nii ka on, kas nad oskavad oma teadmisi praktikas rakendada. Kuna tegemist oli kiire jõuludeeelse ajaga koolis, siis kõiki õpilasi mul katse läbiviimise ajaks kohale saada ei õnnestunud, lisaks avastasin alles hiljem, et kõik õpilased ei kirjutanud kaht juhtlõiku,

vaid sageli ühe ning paljudel juhtudel jäeti ka *leadid* pealkirjastamata. Valisin välja 7 autori tööd, kus nõutud kriteeriumid olid olemas (vt Lisa 8).

3.4.2. Katse analüüs ja tulemused

Erinevad ajalehed, õpikud ja uurijad on suhteliselt üksmeelsed neis universaalsetes arusaamades, mis määravad sündmuse, inimese või idee uudisväärtuse ning mille järgimine on omane suuremale osale demokraatliku maailma päevalehtedest.

Tavaliselt tuuakse välja 7 kriteeriumi:

- sündmusel on tugev mõju lugejate elule;
- sündmus on ebatavaline või ootamatu;
- osalejad on prominentsed inimesed või institutsioonid;
- sündmuses on tugev konflikt;
- sündmus on geograafiliselt või emotsionaalselt lugejale lähedane;
- sündmus on värske;
- sündmus on päevakajaline (Hennoste 2001:30-31).

Peamiseks väljavalitud sündmuseks osutus õpilaste poolt kooli jõuluball, mis koolikeskkonda arvestades on oluline sündmus ja mõjutab paljusid inimesi: õpetajaid, õpilasi, nende sõpru tuttavaid, koolitöötajaid, esinejaid, ka lapsevanemaid. Sündmus oli küll varem ette teada (oodatav ja avalik), kuid 1 kord aastas toimuv ning tavapärasest koolielust erinev. Tegemist on õpilastele füüsiliselt (toimub kooli ruumides), aga ka emotsionaalselt (kellele meeldib, kes ootab seda väga, käib tantsukursustel, kes on vastu, eelistab ballile discot, ignoreerib jne) lähedase sündmusega, värske (toimus eelmisel päeval) ja aktuaalne (eelmise päeva muljed).

Saldo valis sündmusena välja kooli ühiselamu juurest kassipoja leidmise, mis mõjutas üksikuid kassipojaga kokku puutunud õpilasi. Kuna kassipoeg oli seal ka varem luusunud ning sündmus oli paari nädala tagune, siis polnud sündmus ei ootamatu, värske ega päevakajaline.

Juhani ☺ meelest oli oluliseks sündmuseks koolibändi *The Fey* laialimine, mis oli ootamatu ja tähtis paljudele inimestele: hulk fänne, nii kaasõpilased kui sõbrad-

tuttavad väljaspool kooli, kooli juhtkond, toetajad, vanemad. Tegemist on nii koolis kui väljaspool kooli tuntud inimestega, osutatakse konflikti olemasolule, sündmus on värske ja nii füüsiliselt kui emotsionaalselt lugejale lähedane.

Uudisväärtused on abiks ja vajalikud ka uudisloo tegemisel. Need ei kehti mitte ainult sündmuste vahel, vaid ka sama sündmuse sees. Millist fakti uudisväärtustati? Millele juhtlõikudes keskenduti?

Olev Kainer nendib mõlemas oma juhtlõigus, et toimus ball: *“21. detsembril toimus Lähte Ühisgümnaasiumis jõuluball, mis oli tugevaks lüliks jõuluballi traditsiooni sissejuurutamiseks. Vaidlustes, kas jõulude ajal oleks ball või disco, jäi seekord peale ball.”* Tegemist on 2-lauselises juhtlõiguga, milles esimene annab keskse idee või sündmuse üldsõnaliselt (balli tahetakse traditsiooniks muuta), alles teine annab edasi olulisema info, öeldes, et ürituse korraldamise eel toimusid vaidlused, kas korraldada ball või jääda disco juurde. Teises *lead*s tõstab ta fookusesse balli kooli suursündmusena, mis selleks ei kujunenud väheste osavõtjate tõttu: *“21. detsembril toimus Lähte Ühisgümnaasiumis jõuluball, mis pidi olema selle poolaasta suursündmus, aga üllatas hoopis väheste pidulistega.”*

Raster valib esimesse juhtlõiku fakti jõuluballi osavõtjate rohkusest: *“21. detsembril kell 19.00 toimus Lähte Ühisgümnaasiumis jõuluball, millest osavõtjaid oli oodatust rohkem.”*, teise aga eeldatavasti (sõnastusprobleemid) verise konflikti, mille tagajärjel 1 inimene kannatada sai: *“21. detsembril Lähte Ühisgümnaasiumis toimunud jõuluball verise tagaajamisega, mil armukolmnurgas lõkkele lõõnud kired ei vaibunud ning üks peokorraldajatest viidi reanimatsiooni.”*

Sarnaselt Rasteriga valis Siil esimesse juhtlõiku fakti ballil osalenute rohkusest: *“21. detsembril toimus Lähte Ühisgümnaasiumis jõuluball, kus oli oodatust rohkem rahvast”*, teise aga balli peremehe ja perenaise dueti ning avavalsi: *“Martin ja Kristiina laulsid duetti ja tegid avavalsi Lähte ÜG-s toimunud jõuluballil”*, jättes aga *lead*s nad lähemalt identifitseerimata.

Char 7 tõstab esimeses juhtlõigus fookusesse balli korraldamisega seonduva vastasseisu pooldajate ning vastaste vahel: *“Kuigi LÜG-s korraldatakse jõuluballi alles teist aastat, leidub inimesi, kellele ei ole säärane üritus meelepärane ning kes eelistavad hoopis karglemispidu.”* Teine on pigem huvilugu, mitte *lead*, millega autor püüab luua õhkkonda, mida järgnev lugu võiks kanda: *“Tüdrukud riietuvad ballikleitidesse, teevad*

soenguid ja ehivad end. Poisid riietuvad ülikondadesse, kõik on ilus ja pidulik. Nii algab jõuluball LÜG-s.”, keskne fakt, tuumlause siinkohal puudub.

Christina esitab *lead*’i, milles loo tuum on lühidalt ja konkreetselt edasi antud: “Eile õhtul Lähte Ühisgümnaasiumis toimunud ballil oli üllatavalt vähe peokülalisi.” Kuna juhtlõigus ei esitata hinnanguid, arvamusi ning ei kasutata tsitaate, siis *lead*’i teine pool “Peamiseks põhjuseks pidasid korraldajad iseendid:”Korraldus oli kehv, ei jõudnud õigeaegselt valmis.”” poleks siinkohal vajalik. Enam-vähem konkreetselt on esitatud ka teine juhtlõik, kuigi sisaldab endas tugevaid hinnanguid: “Eile õhtul Lähte Ühisgümnaasiumis ballil tabati narkojoobes õpetaja, kes tegutses aktiivselt ka narkootikumide müügiga.” Siinkohal peab mainima, et tegemist on väljamõeldud sündmusega.

Saldo oma lugudes keskset fakti üles ei leiagi. Tegemist on pigem (huvi)lugude või loo algetega: “Paar nädalat tagasi märkasid lapsed Lähte ühika maja ees magavat kassipoega. Kassipoega koheldi ühelt poolt kui armsat kiisut ja teiselt poolt kui kõutsi.” ; “Mõni nädal tagasi märgati ühika ümber luusivat kassipoega, kes kõigile meeldis. Mõne aja möödudes lasti kassipoeg ka ühikasse, kus peale söömist polnud tal kuhugi oma häda tegema minna. Nii avastas nii mõnigi oma toa nurgast midagi ebameeldivat.”

Juhan ☺ tõstab esimeses loo keskmesse fakti, et bänd lõpetas tegevuse liikmete lahkarmamuste tõttu: “2002. aastal kokku tulnud ning mitmeid konkursse võitnud ja erinevatel üritustel esinenud koolibänd The Fey lõpetas tegevuse, kuna bändi liikmete vahel tekkisid lahkarmamused.”, teises aga asetatakse rõhk pigem arvamusele ühtsuse puudumisest bändis ning sõpruse kadumisest, kuna lauljale muutusid olulisemaks raha ja kuulsus: “Lähte ÜG koolibänd The Fey läks laiali, kuna bändis puudus ühtsus ja sõprus jäi unarusse, kuna bändi laulja silme ees säras raha, au ja kuulsus.”

Uudisväärtused on sündmuse omadused. See tähendab, et ajakirjanik peab oskama sündmusi nende kategooriate abil hinnata ja võrrelda. Ta peab hästi tundma valdkonda, mille kohta ta uudiseid hangib. Peab teadma, mis on seal tavaline ja mis ebatavaline, mis oluline, mis mitte, mis vana ja mis uus, kes on tõeline prominent ja kes ajakirjanduslik toode (Hennoste 2001:41).

Õpilaste töid analüüsid võib öelda, et neil on raskusi faktide uudisväärtustamisega, rääkimata ülejäänud sündmuste ümberpaigutamisest ajalooliseks ja konteksti loovaks

taustinformatsiooniks. Enamasti tuuakse esile vähe uudisväärtuslikud ja juhuslikud faktid: osalejate rohkus või vähesus, balli peremehe ja perenaise duett ja avavalss, kassipoja leidmine. Isegi kui leitakse uudisväärtuslikum fakt üles, ei osata *leadis* seda korralikult sõnastada, ei osata näidata, miks just sellest sündmusest räägitakse. Pisut paremini on õnnestunud nn kollasele lehele mõeldud juhtlõigud (narkojoobes õpetaja tabamine, bändi laialiminemine), kuid ka seal on sõnastusprobleeme. Kuigi juhtlõigu üks kesksetest eesmärkidest on lugeja huvi ja tähelepanu äratamine, et lugeja tahaks lugu ka edasi lugeda, siis siinsete juhtlõikude puhul jäi see teostamata.

“Pealkiri peab olema nii täpne ja selge, et pole vaja lugu lugeda, et saada aru, mida loos ja pealkirjas öelda tahetakse” (Hennoste 2001:301). Kuna õpilastel oli juhtlõigu kirjutamisega raskusi, siis sama nähtub ka pealkirjades. Üht põhireeglit (pealkirjas peaks olema alati alus ja öeldis, eelistatavalt aktiivne verb) täitis vaid 3 pealkirja “Lähtel tähistati jõule balliga”, “The Fey läks laiali,” “Kätlini ego kerkis lakke”. Viimases eksiti aga näiteks reegli vastu, mille järgi nimesid pealkirjas ei kasutata, v.a juhul, kui enamiku lugejate jaoks on nimi üldtuntud.

Peamiseks veaks on see, et pealkiri jääb ebaselgeks: “Kassipoeg ja see, mis temast maha jäi”, “Verised jõulud!”, “Jõuluballi asemel karglemispidu”, “Jõuluball – muinasjutujõulud”. Lisaks sellele on pealkirjad nii üldised, et sobivad suvalise loo juurde. Kuna juhtlõikude kirjutamisel oli õpilastel raskusi faktide uudisväärtustamisega, siis kajastub see ka pealkirjades. Lisaks sellele räägivad mõned pealkirjad hoopis muust kui uudise juhtlõik: “Pidu ilma külalisteta”, “Narkodiiler jõuluballil”, “Kassipoeg kui ühika maskott”.

Seega ei leidnud kinnitust ajakirjandustunni refleksioonis esitatud õpilaste väide, et nad teavad/oskavad, kuidas juhtlõiku kirjutada, katse aga kujunes 4. reflektiivvormiks, andes õpetajale olulist informatsiooni aineosa omandamisest.

IV. 35-TUNNISE MEEDIAKURSUSE ÕPETAMISE PORTFOOLIO

Õpetajapõhise tegevusuuringu liikumise juhtfiguur L. Stenhouse (Pollard, Triggs 2001:27, Stenhouse 1982) on väitnud, et “õpetajad peaksid oma töös tegutsema “uurijatena” ning töötama praktilise tagasiside põhjal välja omaenda õppekava” (siinkohal siis nn õpetamise portfoolio).

Lähte Ühisgümnaasiumis meediat õpetades püüdsin välja kujundada oma nn autoriprogrammi, gümnaasiumiklassile mõeldud 35-tunnise meediakursuse “Meedia info kvaliteedi analüüs ja hindamine” ning selle osana arendada reflektiivset õpetusviisi ning väärtushinnangulist hindamissüsteemi. Avastasin alles hiljaaegu, et viimase kahega on loodusainete, eelkõige füüsika õpetamisel tegelenud ligi 10 aastat Ene-Silvia Sarv (Sarv 1996), meediaõpetusest samalaadseid näiteid ei tea olevat. Esitatud 35-tunnise meediakursuse õpetamise portfoolio on välja töötatud Indiana (Course Portfolio Initiative 2001) ja Ohio Ülikooli (FTAD 2005) materjalide põhjal ja siinkohal küll ebastandardne, kuid eesmärgistatult, et intensiivsemalt esile tuua kursuse tagasisidele orienteeritud ideoloogiat.

Selle peatüki uurimis- ning analüüsiobjektiks on õpilaste tagasiside aineosade, oskuste omandamise kohta ning kursusele tervikuna. Analüüsin nii õpilaste tagasiside kui kursuse portfoolio põhjal, kuivõrd efektiivne kursus oli, võimaldamaks õpilastel kompetentsi arendada, kursusega püstitatud eesmärgi täita, kas kavandatud tagasisideelemendid aitasid kursuse efektiivsust mõõta.

4.1. Kursuse eesmärgid

Õpilased on iga päev meedia mõjuväljas. Nad uitavad meediaväljal ringi, teevad oma valikuid. Ent kõik meediasõnumid, mis noore inimeseni jõuavad, pole alati usaldusväärsed. Seepärast on neil tarvis tööriistu meediamaailma sisenemiseks, sinna sisenenuna aga peaks nad oskama end kaitsta manipuleerimise ning soovimatu mõjutamise eest. Meediaõpetajana taotlen, et õpilased neid oskusi selle kursuse käigus

ka omandaksid. Sellest lähtuvalt on kursuse keskseks eesmärgiks kriitilise, asjatundliku, analüüsivõimelise meediatarbija kasvatamine.

Oluline on seejuures, et õpilane oskaks

- kriitiliselt lugeda, vaadata, kuulata meediasõnumeid, aru saada, kes sõnumit edastavad, hinnata nende usaldusväärsust, eristada fakte ja hinnanguid jne;
- meediasõnumeid võrrelda, analüüsida ja infoallikaid kontrollida;
- infotulvast valida olulisimat, infot tõlgendada, mõista selle suhtelisust;
- meedia manipuleerimist läbi näha;
- eristada reaalsust ning kujutlusmaailma;
- eristada avalikku ning privaatsfääri, teaks kummagi sfääri toimimisprintsiipe;
- orienteeruda ajakirjandusmaastikul ning oskaks näha enda asendit ja rolli tänapäeva meediasüsteemis;
- näha meediat ja maailma kui süsteemi;
- oma meediapädevust analüüsida ning reflekteerida enesele ning teistele.

Siia lisanduvad ka õpilase isiksuslikud eesmärgid:

- õpilane avardab oma minapilti;
- kujundab oma hoiakuid ja väärtushinnanguid;
- arendab oma sotsiaalset kompetentsi;
- valmistub sisenemiseks täiskasvanute maailma, milles meedia mängib kesket rolli;
- arendab arutlus- ja argumenteerimisoskust nii suuliselt kui ka kirjalikult.

4.2. Kursuse ideoloogia

Käesolev meediakursus on mõeldud gümnaasiumiastme 11. klassile. Kursus on suures osas üles ehitatud (enese)refleksioonile, mis eeldatavasti peaks võimaldama õpilastel aru saada ning analüüsida oma kogemust õppurina, teisalt seda, mida nad õpivad, teada saavad, milliseid oskusi omandavad, et hiljem üldistada oma kogemust tulevikuolukordadeks. Soovin sellega õpilasi suunata sisemise dialoogi arendamisele, oma töö analüüsimisele ja mõtestamisele, poolt- ja vastuargumentide väljatoomisele, teadmiste oskusteks rakendamisele. Väidetavalt mõjub enesehindamine – oskus ise

oma vigu märgata, neid analüüsida ja parandada – õpilasi stimuleerivamalt kui õpetaja või kaasõpilaste hindamine. Õpetajana üritan olla siinkohal rohkem juhendaja ja suunaja kui teadmiste edasiandja rollis. Kasutan reflektiivsuse tõstmiseks erinevaid meetodeid: osa neist on näha 3. peatükis (hinnangud varasemate meediateadmiste, -oskuste kohta, ajakirjandustunni refleksioon, *lead*'i kirjutamine), osa konkreetse kursuse tagasisides (vt p 4.4) – ülesande refleksioon (rollimäng), ülesanne ise reflektiivvormina (uudise kriitiline analüüs), kursuse lõpurefleksioon.

Kasutatava ning analüüsitava materjali valin üldjuhul ise (lähtuvalt konkreetsetest õpilastest, nende huvidest, suutlikkusest, materjali aktuaalsusest, kursuse sisust ning eesmärkidest), õpetajana on mul selleks vabad käed, kuid erinevate tööülesannete puhul on võimalik ka valikuvõimaluse ja –vabaduse andmine. Oluline pole siinkohal tohutu materjali hulk, faktiteadmised, kuivõrd oskus uut teavet kriitiliselt hinnata (otsustada ka selle üle, mida uskuda ja mida mitte), leida teabe hulgast vajalik ja tähendusrikas ning seostada see varem omandatuga.

Üks õpilane leidis kursuse tagasisides, et ehmatasin teda alguses pisut ära, sest tegime kursuse alguses kiire tagasivaate õpitule, kordasime uudisega seotud teoreetilist materjali, et oleks võimalik konkreetsete tekstide analüüsi juurde minna ja mõndagi tuli ka üles kirjutada (materiaalsed ressursid mõjutasid tööd). Tundus, et talle jäi mulje, et teoreetiline pool jääb kursusest täiesti kõrvale. Ent pidasin edasise õppimise vältimatuks eelduseks, et “enne õppeülesande täitmisele asumist omandatakse/korrastatakse vastav sõnaline informatsioon. Verbaalne info on oluline ka probleemide lahendamisel. Mida suurem on infovaru, seda suuremad on paindliku mõtlemise võimalused” (Mägi 1996: 9-10). Järgmine kord proovin ehmatuste vältimiseks teooriat väiksemates kogustes esitada, õppetegevusi muuta ning rohkem vaheldust tekitada. Ka kavatsen vajalikud kursuse materjalid panna üles IVA keskkonda, et õppuritel oleks materjal vajalikul hetkel kättesaadav ning õpetaja ei peaks alati hulgaliselt materjali paljundama. Edaspidi tahaksin rohkem tunde läbi viia arvuti- ja videoklassis, see sõltub aga paljuski tunniplaanist, kolleegide plaanidest, videoanalüüside puhul sobiva materjali olemasolust ning kättesaadavusest, metoodika muutmisest jne.

Kuna kursuse üheks eesmärgiks on tegeleda olevikuga, siis proovin töö käigus leida sobivaid analüüsitekste igapäevasest meediamaterjalist. See sõltub nii ajalistest ressurssidest, materjalide kättesaadavusest, sobivusest konkreetse klassi õpilastele jne. Kui esimesel korral viisin selle läbi 1 õppetsükli (7 nädalat 5 tundi nädalas) jooksul, siis võimalusel teeksin seda järgmisel korral teisiti u 2-3 tundi nädalas, sest teatud aineosade käsitlemisel võivad õpilased sellest väsida. Õpetajal ei oleks nii suurt pinget materjalide otsimisel ja kokkupanekul, ka võimaldaks see mõningate ülesannete/õppetegevuste sooritamiseks suuremat ajavaru. 2004. aastal kui kursust esimest korda läbi viisin, siis “tulis ise kätte” nt ETV saate “Pealtnägija” Kaiu kooli lugu, mille mõne tunni pärast kohe kasutusse võtsin ning mis tagasiside kaudu väga positiivset reageerimist leidis. Kui antud ajahetkel teatud teemade juurde tõesti sobivat ei leia, siis on muidugi võimalus kasutada ka varasemaid materjale.

Kursuses pean oluliseks, et teemad, probleemid saaksid analüüsitud õpilase enese kaudu: mida ta arvab, mõtleb, tunneb konkreetse ülesande, meediatekstiga seoses. Et õpetada õpilast analüüsima ja suhestama tänapäevase infoühiskonnaga, oma arvamust selgelt välja ütleva ning seda kaitsma, on kursuses olulisel kohal diskussioonid, arutlused. Kasutan ka hulgaliselt teisi aktiivõppemeetodeid (nt rollimäng uudise konstruktiivse olemuse demonstreerimiseks jt) muidu muutuks meediakursus üheks paljude ainete seas. Näiteks regulatsiooni puhul õpetan ära reeglid ja sõnavara – teadmised, oskusi aga arendan vestlusringi kaudu. Nt kaasuse analüüsi juures suunan õpilasi rakendama õpitud analüüsiskeemi, koostama sündmuse ning kajastuse ajatelge, nn probleemi akna kaudu otsima vastust sellele, mida, milliste vahenditega ja kuidas konstrueeritakse.

Kasutan kursuses uudisekeskset ning dekonstruktsioonile suunatud õpetust. Tekstianalüüsiks on seal mitmeid võimalusi: neutraalsuse (objektiivsuse) ja igakülgsuse *versus* kallutatuse (manipuleerimise) analüüs; eetilise konflikti analüüs; meedia poolt konstrueeritud tegelikkuse erinevus reaalsusest analüüs; meediategelikkuse konstrueerimise (kuidas ja milliste vahenditega?) analüüs; representatsiooni analüüs (Harro 2003). Õpetan meetodit, kuidas tekstianalüüsi abil hinnata info kvaliteeti (avaliku info kvaliteeti).

Igasuguse hindamise eesmärk on õpilaste stimuleerimine, positiivse esiletõstmise. Leidsin, et mitte kõiki klassis läbi viidud tegevusi ei pea hindama, kõiki õpitulemusi ei saa ega peagi hindama, seepärast jooksvat numbrilist hindamist ma ei kasutanud, enamus tehtavat oli selline, et hinnet panna oleks olnud silmaga nähtavalt kunstlik või ebaõiglane. Kursuse läbiviimise ajal (2004) kehtis hindamissüsteem, mille järgi eristati protsessi- ning arvestuslikke hindeid. Et protsessihindamise erinevad vormid (sõnalised, numbrilised hinnangud jm) annavad infot selle kohta, kuidas õpilane õpiprotsessis osaleb, kuidas edasi jõuab, võttes arvesse iga õppija arengutaset ning individuaalseid iseärasusi, ei olnud protsessihindamise käigus antud hinnangud ja pandud hinded mõeldud arvestuse pidamiseks, vaid need pidid abistama ning toetama arvestuslike hinneteni jõudmist. Praktiseerisin enesehinnangulist arutelu, mille eesmärgiks on õppimise teadvustamine (nn metaõppimine) ja selle abil oma õpiprotsessi täiustamine. Selle käigus kirjeldasid ning analüüsisid õpilased õpitut, andsid sellele hinnangu (mida nad sellest õppisid, kogesid, mida oluliseks pidasid, mida mitte, mis on neile selge, mis arusaamatu jne). Protsessi hindamiseks kasutasin ka mõnikord nn formatiivse hindamise töid (lühikesed, konkreetse objekti kohta), millega ma küll tutvusin, mille kohta tagasisidet andsin, ent mis jäid minu poolt numbriliselt hindamata, mida hindasid vahel õpilased ise või ka kaasõpilased.

Kuna kehtiv hindamisjuhend siiski nõudis vähemalt 3 arvestusliku hinde olemasolu, siis valisin hindamiseks eriilmelised ülesanded: 1 iseseisva kaasuse analüüsi, rollimängu, kursuse lõpuessee. Numbrilise hindeni jõudmisel püüdsin arvestada ühelt poolt ülesande sooritust, eesmärkide täitmist, teiselt poolt õpilase eneseanalüüsi. Tol korral tundus see üsna keeruline ning kindlasti ei pööranud ma tähelepanu ega arvestanud kõigega, millega oleks pidanud. Uue kursuse juures tahaksin kasutada õpimappi ning hindamismudeleid ning välja töötada õpilastega koostöös oma hinnangumeetodi. See vajab aga jälle katsetamist.

4.3. Õppeaine sisu

- Meediatekst kui konstruktsioon - kontseptuaalne raamistik uuele kursusele.

Teemakäsitluse eesmärgid: Arutleda erinevatele artiklitele ja oma kogemustele/teadmistele tuginedes, kuidas tegelikkusest saab meediategelikkus: kes on meedia taga? kes või mis annab meedia sisule näo?

mis pakub meediale huvi? mida kajastatakse? millest sõltub sündmuste valik? mida nad lugejast/vaatajast/kuulajast tahavad ja miks? kuidas see sõnum on loodud? milles on teksti mõte? mis liiki tekst see on? miks ajakirjandus ei kirjuta asjadest “nii, nagu nad tegelikult on”? miks meedia toodab tegelikkusest n-ö nihkes pilti? milliseid oskusi on mul tarvis selle teksti mõistmiseks? kuidas sellist teksti dekonstrueerida/rekonstrueerida?

- Väärtused ja meedia.

Teemakäsitluse eesmärgid: Arutleda erinevatele artiklitele ja oma kogemustele/teadmistele tuginedes väärtuste üle õpilase enese ja lähedaste elus, tänapäeva ühiskonnas laiemalt: kuidas leida teksti tähendus? milliseid väärtusi tekst esindab? milline on teksti ideoloogia? milliseid sotsiaalseid/kunstilisi/poliitilisi jne sõnumeid see tekst sisaldab? kuidas ja milliseid väärtusi meedia produtseerib? kuidas mõjutab midagi/kedagi väärtustama? kuidas sobib see tekst minu väärtuste/uskumuste/ideoloogiaga? kuidas seondub see tekst minu vajaduste/lootuste/hirmude/kogemustega?

- Ajakirjandus- ja kommunikatsioonivabadus. Vabadus ja meedia. Kommunikatsioonivabaduse eeldused. Ajakirjandusvabaduse põhikonfliktid. AV vastuolud teiste õiguste ja vabadustega. Ajakirjanduse reguleerimise viisid. Avalik ja privaatne ruum, avalik ja isiklik teave, nende segunemine. Internet kui avalik ruum ning selles kehtivad käitumisreeglid. Avaliku esinemisega seotud riskid ja ohud.

Teemakäsitluse eesmärgid: Õpilane teab põhimõisteid, teab, mis on kommunikatsioonivabaduse eelduseks, kes on ajakirjandusvabaduse põhikonfliktide osapooled; teab, millal sõnavabadus ning teised inimese põhiõigused satuvad konflikti, arutleb neil teemadel, osaleb vestlusringis “Õpilane ja sõnavabadus”, arutleb oma kogemustele toetudes, kui suurel määral on õpilasel võimalik kasutada oma seaduslikku õigust, millal ja kus on ise sõna võtnud, kas on tekkinud probleeme ja miks, kui vaba võib olla õpilane oma sõnakasutuses. Õpilane peaks suutma eristada avalikku ja isiklikku ruumi, avalikku ja privaatset infot, kellele ja millist informatsiooni on ta kohustatud

andma (elu, tervise kaitse, kuriteo ärahoidmine), millise info andmisest võib keelduda.

- Uudis. Sündmus ja uudis. Uudisväärtustamine. Uudise omadused. Uudise sisulised nõuded (uudisküsimused, täpsus, tasakaal, objektiivsus). Uudise ülesehitus ja elemendid, pööratud sündmuste järjekord, mis mõjutab vastuvõtja suhtumist. Uudisväärtuse põhikriteeriumid. Infoallikate (esmaallikas, teine ja kolmas allikas, suulised ja kirjalikud allikad, juhuallikas) kasutamine, identifitseerimine ja anonüümsus, allikate usaldusväärsuse hindamine. Uudise allikate valiku kriteeriumid. Allikatega seotud piirangud info kasutamisele. Atributeerimine, tsiteerimine, parafraseerimine.

Teemakäsitluse eesmärgid: tunneb põhimõisteid, oskab sündmust uudisväärtustada. Mõistab, et uudis on konstruktsioon, et ükski uudis ei vahenda sündmust täielikult ega erapooletult, et iga uudisteksti taga on inimesed, kes on teksti luues teinud oma valikuid. Mõistab, kes on uudise tegelased, kes kõneleb, mida teab, arvab, ütleb. Oskab lugeda n-ö ridade vahelt, tuvastada erinevaid vahendajaid, kelle kaudu info lugejani jõuab. Kogeb, et erinevad allikad võivad anda sündmuste kohta erinevat informatsiooni, hindab erinevate allikate usaldusväärsust: pädevust (kas allikas valdab teavet) ja legitiimsust (kas allikal on õigus teatavat infot avaldada), eristab fakti ja arvamust. Arutleb, miks uudis on kujunenud just selliseks, kas kõik osapooled on võrdselt sõna saanud ning kuidas peaks käituma uudise tasakaalustamiseks.

- Näidiskaasuse analüüs. Analüüsiskeem. Kajastuse ajatelg. Sündmuste ajatelg. Teemad, millest kõneldakse. “Häälte representatiivsus”, seotus sündmusega. Allikate analüüs. Allikate hoiakud. Fakt ja arvamus. Fookuse ning taustaga manipuleerimine.

Teemakäsitluse eesmärgid: Õpib sündmuse meediakajastust kriitiliselt analüüsima. Järjestab sündmused kronoloogiliselt, esitab kajastuse kronoloogia, eristab ning toob välja teemad, millest kõneldakse. Eristab faktid ning arvamused. Analüüsib, milliseid allikaid on ajakirjanik uudise koostamisel kasutanud, kuidas neid identifitseerinud, kuidas ja mismoodi

allikad asjadest räägivad, kas ajakirjanik on kasutanud kõiki võimalikke ja vajalikke allikaid, kas mõne allika lisandumine oleks võinud artikli fookust muuta, hindab allikate usaldusväärsust. Analüüsib, kuidas fookuse ning taustaga manipuleeritakse, kuidas tuuakse sisse looga nõrgalt seotud sündmused, mida, milliste vahenditega ja kuidas konstrueeritakse. Mida võiks teha tasakaalustamiseks?

- Videoanalüüs (vähemalt 1). Loo dekonstruktsioon.

Teemakäsitluse eesmärgid: Analüüsib, mida, milliste vahenditega ja kuidas konstrueeritakse?

- Rollimängu vormis uudise konstrueerimine.

Teemakäsitluse eesmärgid: Õpib kogemuse kaudu, et uudis on konstruktsioon, et ükski uudis ei vahenda sündmust täielikult ega erapooletult. Uudise taga on inimesed, kes teevad teksti luues oma valikuid. Tajub uudise loomise protsessi, mõistab, kuidas teated sündmuskohalt lugeja-vaatajani jõuavad. Kogeb, et erinevad allikad võivad anda sündmuste kohta erinevat informatsiooni, et tervikpildi moodustamiseks tuleb kasutada erinevaid teabeallikaid. Analüüsib oma rollimängu kogemust, hindab info kvaliteeti, mida andsid asjaosalised, uurijad-ajakirjanikud, analüüsijad.

- Avalik ja isiklik. Eraelu puutumatus. Avalik huvi ja uudishimu.

Teemakäsitluse eesmärgid: õpilane eristab avalikku ja privaatset sfääri, mõistab eristuse tähtsust, mõistab, millised on inimese õigused ja kohustused avalikus suhtlemises. Mõistab, et teatud olukordades (kriisiolukorrad) võib inimene sattuda kiiresti ja tahtmatult avaliku tähelepanu objektiks. Analüüsib valitud tekstide (videolugude) näitel, kuidas reporterid intervjuuerivad inimesi kriisiolukordades, kuidas sündmusi kajastatakse, milliseid hinnanguid, järeldusi esitatakse, kuidas neid tehakse – pildi, küsimuste, kommentaaridega –, kas nende tegemiseks on piisavalt faktilist alust. Kelle poolel on ajakirjanik, kelle huvisid kaitseb, keda n-ö esindab? Kes esitab fakte ja arvamusi? Milliseid kannatusi võidakse inimesele meediakajastusega põhjustada? Kui habras on piir avaliku huvi ja uudishimu vahel?

- Nn tundlikud teemad. Hea ajakirjandustava neljas dimensioon – lapsed. Laste ja noorukite haavatavus. Laste vanemad, nende meediaga suhtlemise kompetents ja motiivid. Vanemate meedia poole pöördumise võimalikud algsed motiivid ja võimalikud tagajärjed. Hooletusse jäetud laste kujutamine. Alaealised õigusrikkujad.

Teemakäsitluse eesmärgid: õpilane mõistab, et avalikkuses esinemine nõuab oma sõnumi selget sõnastamist, teatud mängureeglite tundmist (iga väidet tuleb kontrollida, esitada täpselt jne), et informatsioon või arvamus pereringis väljaöelduna võib hoopis teisiti mõjuda üleriigilises meedias. Mõistab, mis juhtub siis, kui inimene ei ole piisavalt kompetentne meediaga suhtlemisel. Arutleb, millal ja miks laste ja noorukitega seotud teemad uudiskünnise ületavad, millal lood kergesti meediakajastust leiavad, miks see kajastus aga tihti poolikuks osutub.

- Iseseisev 1 vabalt valitud ajakirjandusliku kaasuse analüüs.

Teemakäsitluse eesmärgid: Mida, milliste vahenditega ja kuidas konstrueeritakse? Rakendab analüüsiskeemi enda valitud kaasuse puhul: Kajastuse ajatelg. Sündmuste ajatelg. Teemad, millest kõneldakse. “Häälte representatiivsus”, seotus sündmusega. Allikate analüüs. Allikate hoiakud. Fookuse ning taustaga manipuleerimine.

- Kursuse lõpuessee

4.4. Kursuse tagasiside

Erinevate katsete läbiviimise käigus sai selgeks, et õpilaste teadmiste ning oskuste hindamise kõrval on meediaõpetuses oluline õppetöö käigus uurida ka selle kvaliteeti, mille tarvis peaksid meediakursusesse olema sisse kirjutatud tagasisidestatuse põhielemendid ning arvestatud selleks kuluv aeg. Läbiviidud kursuses kasutasin õpetusest/õppimisest tagasiside saamiseks/edastamiseks järgmisi võtteid:

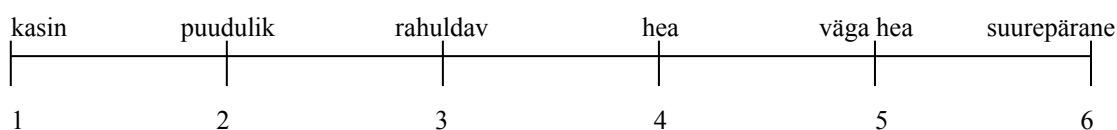
- seniste meediateadmiste, -oskuste refleksioon kursuse alguses (andsin õpilastele tagasisidet läbiviidud katsete tulemustest);
- suuline või kirjalik refleksioon enne või pärast ülesannete sooritamist (enesehinnanguline arutelu, skaala, vabakirjutamine, rühmatöö hindamismudel jne);
- kaasuse puhul – eelrefleksioon (mida sain/ei saanud teada? mida usun? mis mind närvi ajab? jne > analüüs > järelrefleksioon (kuidas pilt muutus? mida avastasin? jne);
- nn formatiivse hindamise tööd, et näidata teadmiste-oskuste omandamist;
- meediakursuse refleksioon kursuse läbimise järel (3-astmeline intervjuu).

Konkreetses töös valisin kasutatud võtetest olemasolevate meediateadmiste, -oskuste refleksiooni ühe uudisega seotud ülesande soorituse näol + skaala, rollimängu tagasiside, kursuse lõpuessee meediapädevuse refleksiooni näitena ning meediakursuse tagasiside.

4.4.1. Uudise kriitiline analüüs

Kuigi 11. meediaklassi õpilased olid eelmise õppeaasta jooksul tegelenud palju uudise, uudiste kirjutamisega, tegid eelnevalt läbiviidud katsed (vt p 3.1 ja 3.4) ettevaatlikuks. Ülesande eesmärgiks oli jälgida, mida õpilased uudisega peale oskavad hakata, diagnoosida hetkeseisu, sellest lähtuvalt edaspidiseid samme kavandada. Tegemist oli kursuse esimese uudise analüüsi ning olemasoleva kogemuse kriitilise analüüsiga. Enne analüüsi palusin õpilastel hinnata ka oma teadmisi uudisest 6-punkti skaalal, et jälgida nende enesehinnangu adekvaatsust.

- Hinda oma teadmisi uudisest 6-punkti skaalal



Tunnist osa võtnud 16 õpilasest leidis 2, et teadmised uudisest on puudulikud, 4 hindas teadmised valdavalt heaks ning kõige suurem osa – 10 inimest – leidis

teadmised rahuldavad olevat. Enam-vähem rahuldavaks kujunes ka keskmine hinne “2,9”. 2 tüdrukut lisasid skaala juurde ka kommentaari: *“Hindan oma teadmisi uudisest kesiseks.”* (Aigi); *“Eelnevalt oleme päris palju uudistest rääkinud, arvan, et mingid teadmised on olemas. Need ei ole küll päris head, aga kalduvad vaikselt sinna poole. Muidugi see, kuidas uudise kirjutamine välja tuleb, on teine asi.”* (Maigi)

Enesehinnang on õpilastel adekvaatsemaks muutunud, vaadates keskmist hinnet ning analüüsitulemusi. Võrreldes näiteks varasema ajakirjandustunni refleksiooniga (vt p 3.3.2), kus nad väitsid, et teavad ja oskavad juhtlõiku kirjutada, samas katse analüüs (p 3.4.2) näitas midagi muud, on nad aru saanud, millised nende teadmised ja oskused on. Ülesande soorituse ning selle analüüsi kaudu said nad lisaks tagasisidet.

Uudise analüüsiks andsin õpilastele järgmised ülesanded:

1. Eelrefleksioon (ER): Millise mulje tekst jättis? Mida juhtunust arvad? Mida said/ei saanud teada? Mida usud? Mis sind närvi ajab? jne

2. Analüüs (AN):

- Määratle uudise osapooled. Kes saavad uudises sõna? Kuidas? Mida teab? Mida arvab? Mida ütleb? Kas räägivad ise või keegi vahendab? Kellelt infot küsitakse?
- Kes sõna ei saa? Kellelt saadav info võiks olla oluline ning asjasse selgust tuua. Millest loos ei räägita?
- Kuidas peaks käituma uudise tasakaalustamiseks?

3. Järelrefleksioon (JR): Kuidas pilt muutus? Mida avastasin?

Esimesed kaks ülesannet tuli õpilastel täita iseseisvalt eelnevalt kellegagi või midagi läbi arutamata. Ülesanded täidetud, panime kirjutandu kõrvale, lugesime teksti uuesti ning analüüsisime klassis kõik koos. Püüdsin hilisemas analüüsis minna võimalikult tekstile lähedale ning osutada erinevatele aspektidele. Püüdsin neid panna n-ö ridade vahel nuhkima. Pärast arutelu tuli õpilastel kirjutada järelrefleksioon.

Töid analüüsides avaldus järgmine tendents: enamasti jäadi tööülesannet täites pidama vaid eel- ja järelrefleksiooni juurde, analüüsiosa jäi väga paljudel õpilastel tegemata,

mõned tegid seda vaid osaliselt, oletatavasti põhjusel, et nad ei osanud küsimusi tekstianalüüsiks kasutada.

Kuigi Triin ütleb, et ta vajaks selgust, mis tegelikult toimus, siis ei tee ta ühtegi katset selle väljaselgitamiseks. Ta võiks minna teksti juurde tagasi, selle uuesti üle lugeda, aga ta distantseerib end loost. Ratsionaalselt ütleb, et võibolla pole see tõsi, mida ta uudisest loeb, aga jääb pidama selle juurde, mida talle uudisega esitatakse. Triin: *“ER: Teksti sisu on jahmatav. Loob pildi jubedast mehest, kannatavatest noortest tüdrukutest ja hoolimatust emast. Ema on emana hoolimatu just sellepärast, et pole olukorra lahendamiseks midagi ette võtnud ja need kaebused, mis on esitanud, on tagasi võtnud. Ükskõik, kas lugu on läbinisti tõsi või mitte, aga kui on kahtlused, et mees on tüdrukuid ahistanud, siis õige ema lihtsalt ei laseks sellist mees oma laste lähedale. Mõjutab ka mehe mineviku välja toomine. Lugu lugedes ei oskagi arvata, kes mida tegi ja kas mees on süüdi või ei. Selgust oleks vaja!”*

Reimo hindab uudise negatiivseks. Ta viitab uudise tasakaalustamatusele, autoripoolsetele hinnangutele, poolehoiule tüdrukute (ohvrite) suhtes, sest kordagi ei mainitud isa kohta midagi positiivset. Samas ta usub, et mees on siiski süüdi, sest vägistamisel pole õigustust: *“ER: Üsna negatiivne. Autor oli justkui tüdruku(te) poolt. Kordagi ei maininud kasuisa kohta midagi positiivset. Kasuisa ise ka ei saanud kordagi võimalust süüdistusi vähemalt artiklis ümber lükata. Ja pealkiri oli “Tüdruk süüdistab kasuisa vägistamises”, aga suurem osa loost räägib olnust, kõigest sellest, mis on eelnevatel aastatel toimunud. Usun, et mees on süüdi ja süüdistused oleks võinud juba varem esitada, mitte seda tagasi võtta.*

Nii Annele kui Kellile jääb tekstist meelde see, et süüdistatav sõna ei saa, ning viimane jääb pidama emotsioonidele: *“Miks ei ole mehe seisukohta. Lollid naised. Nii väike karistus. Vastik ema. Röve mees.”* Anne aga püüab analüüsida, miks kindlalt ei saa öelda, et mees on süüdi: *“Lugu lugedes võiks kohe väita, et mees on süüdi tüdruku vägistamises, aga nagu loo lõpus öeldakse, ei ole see veel päris kindel, kuna puuduvad ekspertiisi tulemused.”*

Maiu toetub eelrefleksioonis muljetele: *“Ma arvan, et artiklis esitatud süüdistused on õigustatud. Jääb mulje, nagu eelnevalt esitatud süüdistused oleks tagasi võetud, kuna Raivo ähvardas oma naist ja kasutütreid (kuigi seda ei ole artiklis mainitud) ning seega olid nad hirmu tundes sunnitud seda tegema.”*

Sigrit ei usalda teksti, analüüsib kriitiliselt reporteri tööd, jälgib teksti ajalist perspektiivi, tegeleb konteksti probleemidega: *“ER: Tekstist jääb negatiivne mulje just reporteri tehtud töö tõttu. Liigagi palju on kasutatud varasemat materjali, mis tüdrukuid ning kasuisa*

tegevust iseloomustab, vältides konkreetset fakti. Luuakse lugejas eelarvamus varasema põhjal, mis annab alust arvata, et hetkeline probleem on sama, mis eelmised.

Maarja-Briti seisukoht on kontrastne Sigritiga. Ta kirjeldab ainult muljet, kriitilise lugemise võime kesine: *“Loost jääb mulje, et kasuisa on jõhker pervert, kes ennegi seksuaalkuritegusid korda saatnud ning lasknud oma sõbral samuti tüdrukuid ahistada. Tüdrukute emast jääb mulje kui hullust naisterahvast, kes oma armastuse pärast ohverdab oma laste heaolu. Tüdrukud ise on süüitud kannatajad. Arvan, et mees on süüdi ja tüdrukutel on alust teda süüdistada, kuid samamoodi on süüdi ka ema, kes laseb sellel juhtuda. Loost jääb väga negatiivne ja selgelt süüdistav emotsioon. Sellised inimesed peavad oma karistuse saama. Aga ma arvan, et enne kui meest pole süüdi mõistetud, ei tohiks seda lugu ilmuda.”*

Anni püüab analüüsida, miks selline mulje võis tekkida: *“Pole just kuigi ilus lugu. Ei saa kindlalt ju öelda veel, et mees vägistas, aga samas on tal selline minevik juba seljataga... Ei tea ju nende pere suhteid, sest pereema näiteks võttis ühe süüdistuse tagasi. Näiteks, et ta oli avalduse tegemise ajal mehe peale vihane. Samuti on mitmeid avaldusi tagasi võtnud ka tütre, väites, et tahtsid avalduse esitamise aegu isale kätte maksta. Seega võib see olla ka laim. Kuid mis mõttega see tüdruk üldse süüdistuse esitab, kui ta selle jälle tagasi võtab? Kuid samas võivad nad kõik kolm ka kasuisa terrori all olla. Kes teab. Tüdrukutest on kahju, kui nende jutul ikka tõepõhi all on.”*

Alex leiab, et artiklit lugedes ei leidnud ta midagi uut, sellistest juhtumitest on palju kuulnud: *“Oleksin tahtnud teada, miks mees seda tegi? Miks tal oli vaja oma kasu tütreid seksuaalselt ahistada? Ja mida nägi naine selles mehes? Igale normaalsele emale on tema enda lapsed kõige tähtsamad maa peal. On öeldud, et mees vägistas, aga tõestusmaterjal puudub!”* Lühikese analüüsi käigus püüab ta määratleda konflikti osapooled ning leida, kes on puudu. Tõdeb ka, et avaldatud on informatsiooni, mis oleks pidanud neljasilma jutuks jääma. *“Puudu on eksperdid. Mingid suvalised on juhtumit kommenteerinud. On avaldatud ka informatsiooni, mis tegelikult oleks pidanud nejasilmavaheliseks jutuks jääma (sotsiaaltöötaja ja tüdrukud). Osapooled: tüdruk, kasuisa, politsei, meditsiiniekspert, ema Terje, 18-aastane tütar, mehe sõber, Pärnu maakohus, Pärnu raadio, sotsiaaltöötajad, politsei pressiesindaja.”* Järelerefleksioonis tõdeb, et *“See on nagu kuulujutt – halvasti leiutatud kuulukas. Puuduvad konkreetsed faktid, arvamused, kommentaarid, allikad jne. Jääb mulje nagu oleks selle artikli kirjutanud mingi 10. klassi praktikant – kogenematu ajakirjanik.”*

Õnnela arutleb emotsiooni vastuolulisuse üle: *“ER: Teksti alguses jääb mulje, et mees on süüdi ning et ta on korduvalt neid tüdrukuid vägistanud. Kuid arusaamatuks jääb see, et tüdrukud on praktiliselt täiskasvanud (üks ongi), kuid vastu hakata ei saa. Täpselt nagu nad ise laseksid end vägistada. Kui ahistamist on varemgi ette tulnud, miks ta siis üldse kasuisaga sõitma läks? Meelde*

jääb see, et mees on kogu aeg süüdi ning lõpuks ütleb, et ei ole veel seda tõestatudki. No kus on mõistus?!

Aet analüüsib, kes loos sõna saavad, kes mitte, kellelt informatsioon võiks pärit olla, ajalist perspektiivi ning konteksti. Lõpuks tõdeb: *“Algul lugedes ei märganud ma nii palju üksikasju loo puhul, kuid hiljemal vaatlusel selgines see pilt. Kindlasti mõistsin esmakordsel lugemisel kasuisa süüdi (arvan, et ka teistel lugejatel, kes lugu vaid ühe korra loevad, jääb sellest eksiarvamus). Tegelikult polnud ju mehe süü tõestatud.”*

Maigi analüüsib fakte ja arvamusi, info päritolu ja usaldusväärsust, kes on sõna saanud. Ka tema leiab, et liiga palju on varasemaid sündmusi sisse toodud. Analüüsi käigus pilt muutub: *“Alguses olin valmis kasuisa süüdi mõistma, kuid nüüd näen, et ei ole kindlaid fakte ja ei saa mingeid järeldusi teha. Lugu on kuidagi põlve peal tehtud.”*

Tarvo leiab eelrefleksioonis, et : *Lugu on väga kole. Mõeldes sellisele pereelule on lastel kui abikaasal väga raske elu. Kuigi lugu on natuke kahtlane, sest seda on varemgi juhtunud. Juba teist korda on avaldus tagasi võetud põhjendusega, et on kasuisa/abikaasa peale pahased oldud.*

AN: On tarvis eksperte (meditsiiniline, kohtuekspertiis), puuduvad kasuisa ütlused. Ajakirjanik on eksinud faktidega. Kus saadi infot sotsiaaltöötaja kohta?

Osapooled on tüdruk, mees, ema, 18-aastane tütar, mehe sõber, Pärnu politsei, Pärnu maakohus, Pärnu raadio, sotsiaaltöötaja, politsei pressiesindaja.

Ketlin: *“ER: Ennem avaliku süüdistuse esitamist oleks pidanud need ekspertiisi tulemused ära ootama. Minu arvates siiski mees oli süüdi. Mees võis ähvardada naisi ja lapsi, seetõttu ka tagasivõetud süüdistused pere poolt. Abitud lapsed ja naine kardavad meest ja tema terrorit. Kui see tegu tõeks osutub, siis on see lihtsalt kohutav. Tüüpiline näide sellest, et karda inimest, mitte looma. Enese eest tuleb siiski seista, õiglus jalule seada.*

AN: Faktid praegusel juhul ühepoolsed. Küsitleda oleks võinud lähituttavaid ja naabreid, kas on midagi kahtlast näha olnud. Ekspertiisi tulemused tuleb ära oodata. Ajakirjanik pole erapooletu, vaid kohtuniku rollis.

Järelrefleksiooni põhjal tõdeti, et kuna lugu oli segane, siis oldi valmis esimese emotsiooni põhjal inimest süüdi mõistma (Maigi): *“Alguses olin valmis kasuisa süüdi mõistma, kuid nüüd näen, et ei ole kindlaid fakte ja ei saa mingeid järeldusi teha. Lugu on kuidagi põlve peal tehtud.”* Ent pärast klassis toimunud analüüsi hakati esitatus kahtlema. Ollakse informatsiooni suhtes skeptiline ning kriitiline, analüüsi järel tekkis huvi, mis siis tegelikult toimus: *“Pilt muutus palju. Hakkasin kahtlema kõiges, miski ei tundunud usutav, olen selle informatsiooni suhtes kriitiline ja skeptiline. Aga tahaksin teada, mis siis tegelikult toimus, tekkis*

huvi.”(Triin) Arvatavasti jõuti selgusele, et ridade vahel on peidus väga palju olulist informatsiooni, mida tuleb osata näha, millised oskused aga puuduvad.

Reimo leiab, et peale analüüsi jäi pilt algusega võrreldes samaks, sest *“tean ise, et ma suhtun vägistamisse ja üldse vägivalda negatiivse eelarvamusega.”* Noormees jäi kinni emotsiooni, see, mis klassis läbi räägiti, tema mõtetes talletamist ei leidnud.

Kelli on järelrefleksioonis vastandlik: ühelt poolt jääb ta kindlaks kujunenud emotsionaalse pildi juude, samas ütleb, et avastas palju tõestamata materjali ning lugu oli väga segane. Ta väidab, et luges kohe alguses uudist väga kriitilise pilguga, ent iseseisvat küsimustele toetuvat analüüsi ta seejuures läbi ei viinud. Nii jääb selgusetuks, kas avastusteni jõudis ta ise või klassis toimunud analüüsi kaudu: *“Ausalt öeldes ei muutunud mu pilt sellest loost. Avastasin kui palju tõestamata materjali oli avaldatud. Lugesin kohe alguses väga kriitilise pilguga ja lugu tundus segane.”*

Maiu üritab endas selgusele jõuda. Ühelt poolt usub endiselt loo sellist toimumist, teisalt viitab kollektiivsele arutelule, mis aitas tal tugevdada algul tekkinud mõtet, et uudises on lüngad, ning analüüs soodustas selle edasiarendust: *“Usun endiselt, et see lugu võis niimoodi toimuda, kuid mu arvamus muutus pigem artikli kohta. Märkasin esimesel lugemisel lünki, kuid klassis asju arutades panin tähele ka neid, mis enne kahe silma vahele jäid.”*

Sigrit jälle leiab, et klassis toimunud arutelu ei aidanud kaasa pildi muutumisele, on jätkuvalt kinni ajakirjaniku halvas töös: *“Ei muutnud midagi. Vihastusin veel rohkem ajakirjaniku debiilsuse peale. Sain juba algul aru, milles point oli.”*

Maarja-Brit jäi ka järelrefleksioonis pidama muljetele, fakte ei oska välja tuua: *“Hilisem mulje, et lugu on täiesti “turu kõlakas”, mitte mingeid fakte. Lihtsalt lahmiv teiste inimeste suhtes. Selles loos on ajakirjaniku silmis kõik halvad ja süüdi. Täiesti tasakaalustamata lugu, ei tekita üldse usaldust.”*

Anni on samamoodi oma tekkinud emotsioonis kinni ning leiab, et kindlate faktide puudumisel jääb lugu segaseks ning kahtlaseks: *“Võrreldes esimese emotsiooniga on pilt sama, ikka veel on kõik väga segane ja kahtlane. Sest ikkagi ei ole kindlaid fakte, kõik on vaid oletused”* Nimetab klassis toimunud kriitilist analüüsi fantaseerimiseks ega mõista, mis eesmärki see täidab: *“Võib ju mõelda ja fantaseerida, aga ikkagi pole see see, mis seal toimus.”*

Aigi tõdeb, et *“Esmapilgul, kui ma lugu lugesin, siis ei teinud ma seda eriti sügavamõtteliselt, ma ei süüvinud. Aga lugedes lugu uuesti ja uuesti, nägin, et sellel lool pole absoluutselt mitte mingisugust väärtust. Liiga palju faktivigu on kõige häirivam.”* Võimalik, et ta ei mõistnud algul ülesannet, aga ta püüab teksti juurde korduvalt tagasi minna, süveneda, asju selgeks teha. Ta küll väidab nii eelrefleksioonis kui lühikeses analüüsis, et fakte on palju puudu ja need on kontrollimata, olulised osapooled pole sõna saanud, ei too ta ühtegi kinnitust oma väitele.

Õnnela pilt muutus *“täpselt niimoodi ainult, et ühtegi fakti ega midagi polnud ära tõestatud. See polnud usaldusväärne artikkel. Meie Markokesel oli kodune töö tegemata jäänud. Lõpuks jäi meelde, et mees pole süüdi.”* Anne jääb alguse mõttesse kinni ega lase seda lahti: *“Pilt ei muutunudki, kuna võib ju siiski arvata, et mees on süüdi, aga seda ei ole veel tõestatud.”* Aigile on meelde jäänud süütuse presumptsioon: *“Mees mõistetakse enne süüdi, kui kuritegu on kohtulikult toimepanduks loetud”*.

Järelrefleksiooni analüüsi tulemusel võib eristada 2 õpilaste gruppi koos alagruppidega:

- 1) õpilased, kelle pilt loost ühise analüüsi käigus **ei muutunud või muutus suhteliselt vähe**:
 - i. jäävad emotsioonidesse kinni (Maarja-Brit),
 - ii. väidavad, et märkasid juba algul faktivigu, aga valmis analüüsima neid pole (Reimo, Kelli, Anni)
 - iii. tegelevad kriitilise analüüsiga (Sigrit, Alex, Tarvo),
- 2) õpilased, kelle pilt loost ühise analüüsi käigus **muutus**:
 - i. positiivsemaks – tekkisid kahtlused, huvi asja vastu (Triin), mis siis tegelikult toimus, viitavad kollektiivsele arutelule (Maiu), panevad rohkem tähele üksikasju, esialgselt emotsioonist jõuavad analüüsini, hukkamõistust ja süüdimõistmisest selleni, et mehe süü pole tõestatud (Aet, Maigi),
 - ii. veel negatiivsemaks kui algul oli – ajakirjanikul on õpilaste meelest kodune töö tegemata (Õnnela), tegemist on väärtusetu looga (Aigi), lisaks negatiivsele hoiakule püüab viimane analüüsida, mida peaks tegema uudise tasakaalustamiseks.

Õpilaste hoiak muutus kriitilisemaks, ent metodoloogiat koheselt ei omandanud. Õpilased püüdsid (osaliselt) vastata küsimustele, kuid kui neid poleks ees olnud, siis arvatavasti oleks analüüs jäänud veel kesisemaks. Ülesanne kujunes reflektiivvormiks ja näitab, et meetod vajab treeningut, tagasisidet ja jälle treeningut. Põhimõtteliselt jõudsin samadele tulemustele sündmuse uudisväärtustamisega. Õpilast peab suunama jälle ja jälle teksti juurde tagasi minema, küsimustele, kahtlustele vastuseid otsima, et ei jäädaks hinnangute juurde, vaid jõutaks analüüsini. Taolise treeningu ning tagasiside dialoogi abil liikusin edasi uute ning pikemate analüüside poole, mis päädisid pikema kaasuse analüüsiga. Kuigi viimane jäi siinsest tööst välja, võib öelda, et tervikuna osutus selline käitumine efektiivseks.

4.4.2. Rollimäng ja selle tagasiside

Pakkusin õpilastele välja mõtte rollimängust, et kogemuse kaudu lähemalt tundma õppida uudise konstrueerimise protsessi. Tegemist on protsessihindamise n-ö kujundava ülesandega, millega soovisin kujundada õpitegevust vajalikus suunas.

Kõigepealt tegime ajurünnaku, kus, ideid kritiseerimata, pakkusid õpilased välja erinevaid sündmusi, millest võiks uudis kujuneda. Seejärel vaagisime väljapakutud sündmuste pluss- ja miinuspooli, lavastatava situatsiooni keerukust, teema lähedust õpilastele jne. Valisime koos õpilastega välja olukorra ning määrasime situatsiooni.

Koos arutasime läbi, milliseid tegelaskujusid oleks tarvis. Otsustasime, kes milliseid rolle täidab, kes on “ajakirjanikud” ja hakkavad hiljem lugu uurima ning uudist konstrueerima, kes hiljem rollimängu ning kirjutatud lugusid kriitiliselt hindavad “ekspertid”. “Ajakirjanikud” loo lavastussituatsiooni ei näinud, nad pidi alustama n-ö valgelt lehelt. Andsin õpilastele aega oma rolli mõtestamiseks ning tegutsemise kavandamiseks. Kuna tegemist oli nende jaoks tavapäratu ülesandega, siis võttis see neil tükk aega. Hiljem paigutasime ka mööblit ruumis ümber, et oleks ruumi rollimängu läbiviimiseks.

Rollimäng kujunes vägagi emotsionaalseks: õpilased elasid oma rolli sisse, improviseeriti mõnuga. Vahepeal tekkis tunne, et mõnes kriitilises situatsioonis oleks

pidanud rollimängu peatama ning koos mängijatega tekkinud olukorda arutama. Tekitas kõhedust, kui kaugele olid lapsed valmis minema. Ent kuna ka minu jaoks oli taolise rollimängu kogemus esmakordne, siis jälgisin tegevust distantsilt ning lasksin asjadel isevoolu teed minna. Vaid siis, kui nägin, et tekkis n-ö venimise oht, suunasin õpilased rollimängu lõpetama.

2 “ajakirjanikku” olid oma küsimused ette valmistanud ning asusid tööle. Nende töö tingimuseks oli, et üks neist kirjutab tabloidlehele, teine kvaliteetlehele. Valminud lugude analüüsi valmistasid ette “eksperdid”, nende sõnavõtu järel läksime sujuvalt üle diskussioonile ning rollimängu refleksioonile. Rollimängu ettevalmistusele, läbiviimisele, ajakirjanikepoolsele uurimistööle, lugude kirjutamisele ning nende analüüsile kulus ~4 tundi, osa tööst (lugude kirjutamine ning analüüs) jäi ka koju teha, sest sellega olid hõivatud vaid mõned õpilased.

Rollimängu info kvaliteeti hinnates kõnelesid õpilased järgmist: Sanderi kirjutatud lugu analüüsides leidis Alex, et *“see ei olnud SL Õhtuleheli – see oli sitem! Selles uudises puudus point, kirjutati pinnapealselt ja kõigest natukene. Artikkel oleks võinud pikem olla. Pealkiri oli liiga pikk. See pole mingi pealkiri! Pigem tsitaat. Leadil pole põhiküsimusi, mis peaksid seal kajastuma. Artiklis peaksid õpilaste nimed olema muudetud. Ja ajakirjanik peab ise kohut õpilaste üle. Siin äkki hakati rääkima suhtest, millest üldse midagi ei räägitud. Milline on intiimne suhtlemine? Artikkel lõppeb imelikult. Kindel lõpp puudub.”* Samas nendib Sander, et “kollase” loo kirjutamine on omaette kunst: *“Sellist lugu ei ole väga lihtne kirjutada, sest tuleb oskuslikult tuua sisse mõjutavaid detaile ja asjaolusid. Püüdsin õhutada intriige erinevate asjaosaliste leeride vahel, et saada veel “paremat” lugu.”*

Sigrit väidab valminud lugusid analüüsides, et *“üleüldine viga kõigis ajakirjanduslikes väljaannetes on nende kollasus ja tasakaalustamatus, sinna juurde tuleb veel reklaam aga see on juba teine teema.”* Aet on õnnetu, sest *“tekkib juba lootusetu tunne, et ei leidu head objektiivset lehte. Isegi koolileht on kollane, juba “tulevased ajakirjanikud” kirjutavad jama. Kuhu me niimoodi jõuame?”* Alex tõdeb, et kahjuks on vähe inimesi, kes oskavad analüüsida uudiseid või suhtuda nendesse kriitiliselt, seetõttu saavad nad tegelikkusest vale pildi. Ka leiab ta, et kuna ajakirjandus muudab tegelikkust, siis sündmusega seotud inimesi võib vale mulje jätmise haavata.

Maiu vaagis oma osalust rollimängus ning ajakirjaniku tööd sündmuste kajastamisel nii: *“Mina mängisin rollimängus õp Rohtla osa, ehk teisisõnu olin inimene, kes topib oma nina*

kõikjale ja paneb pool lugu omast peast juurde. Kui lugu "ilmus" (SL Õhtuleht, Sander), siis võis näha, et ajakirjanik ei vaevunud mu juttu kontrollima. Näiteks tembeldasin ma kõik 4 sündmuspaigal viibinud isikut, keda aknast nägin, üheks kambaks, kes kõik olid juhtunud võrdselt süüdi ja kes kõik olid midagi tarbinud. See aga ei olnud tegelikult tõsi. Aga sellest hoolimata jooksis kuni loo lõpuni läbi "kamp". Isegi ei tekkinud kahtlust, et mõned neist olid vaid pealtnägijad." Ka leiab ta, et kuigi ta teadis ka varem, et meedia ei näita kõike nii nagu on, siis nüüd on see teadmine temas süvenenud ja ta arvestab sellega rohkem.

Ketlin oli rollimängus klassijuhataja ning avastas, et enamus sõnu oli talle suhu pandud: *"Kõigist mu vastustest valiti välja "sobivamad" ja lisati veel "puuduv". Nii saigi I täpi."*

Rollimängu refleksioonis leidsid õpilased, et rollimäng

- oli reaalne väike mudel;
- oli uudsuse mõttes huvitav, kergem oli selle kaudu teemasse süveneda;
- oli väga hea kogemus, see aitab teisi lugusid paremini analüüsida;
- hea idee, mis andis mingisugusegi nägemuse "tegelikust" olukorrast;
- süvendas teadmist, et meedia ei näita kõike nii, nagu on, et ajakirjanik "painutab" lugu nii, nagu tema seda näeb: *"Ajakirjanik on justkui kuningas, sest tema loob pildi ja otsustab lugeja eest põhimõtteliselt kõik ära. Samas – kus suitsu, seal tuld!" (Ketlin); "Ajakirjanik on kuningas, kes otsustab, mida ta kuuleb ja näeb ning kirjutab." (Tarvo)*
- aitab kriitilist meelt arendada;
- võimaldas algusest peale olla sündmuste sees, üks tegelane;
- kinnitas, et lugu (uudis) on igati autori nägu: *"Kui ühte uudist kirjutaks 5 erinevat inimest, loeks lugeja ka 5 väga erinevat lugu." (Ketlin)*
- "andis mulle praktilise näite sellest, kuidas valmivad sellised konfliktid lood" (Triin);
- andis praktilised teadmised, kuidas toimub lugude valmimise protsess, tänu rollimängule oskan arvestada loos ilmnevate ebakõladega ja neid analüüsida;
- näitas, et konstrueeritud tegelikkus on reaalsusest tunduvalt jõhkram (antud case'i puhul).
- rollimängu kaudu õppisin, *"kuidas kirjutada väga halba lugu, mis on tehtud põlve peal. Mis pole objektiivne ega neutraalne. Tüüpiline SL Õhtuleht. Arvan, et loo avaldades sain teada, mida tunnevad "kollased" ajakirjanikud, kui järjekordne "üllitis" ilmub*

meediamaastikul. Emotsioonid, mis mind valdasid: ükskõiksus, kohati häbi, selline tunne, et mina olen see kõikvõimas ja see, mis mina kirjutan ongi see üks ja ainus tõde.” (Sander)

Rollimängu tulemusena valminud tekstide põhjal (vt Lisa 11) mingeid põhjanevaid järeldusi õpilaste uudise kirjutamise oskuse kohta teha ei saa, sest tekstid on 2 kirjutaja töö tulemus. See polnud ka eesmärgiks. Olulisem on siinkohal hoopis kogemuslik õppimine, õpilastepoolne oma tegevuse analüüs, selle väärtustamine, õpilaste sõnavaraline areng. Kuigi “ekspertide” hinnangut kirjutatud tekstidele siinkohal ei esitata ning õpilased väga palju tekste endid rollimängu tagasisides ei analüüsi, tuleb ülestähendustele tuginedes märkida, et klassis toimunud diskussioonis kasutati varemõpitud hästi. Analüüsiti tegelasi, nende representatiivsust, seotust sündmusega, ajakirjaniku kasutatud allikaid, nende poolt öeldut ja öeldu kasutamist ajakirjaniku poolt. Viimast oli eriti hea teha, sest oldi ise osalised, mäletati, mida öeldi, millisel seisukohal oldi jne. Kogeti, et erinevad allikad võivad anda sündmuste kohta erinevat informatsiooni. Vaadeldi fookuse ja taustaga manipuleerimist. Mõisteti, et uudis on konstruktsioon, et uudis on ajakirjaniku ning tema maailmavaate nägu, tajuti uudise loomise protsessi, mõisteti, kuidas teated sündmuskohalt lugeja-vaatajani jõuavad.

Siinkohal võiks lõpetada mõttega, et rollimäng tuleks ajakirjanduse tundidesse sisse tuua, sest *“uudist võid sa kirjutada ükskõik millest, aga vaja on mingisugustki ettekujutust materjali kogumisest. Ei ole ju mõtet võhikut kohe tänavale uudist jahtima saata ☺” (Tarvo)*. Triin lisas, et on praktiliselt käies lugusid kirjutanud, tal on teoreetilised teadmised selleks olemas, ent selle rollimänguga sai ettekujutuse ning praktilised teadmised, kuidas toimub tegelikult lugude valmimise protsess.

4.4.3. Kursuse lõpuessee kui kursusel omandatud teadmiste/oskuste refleksioon

Pakkusin õpilastele kirjutamiseks välja erinevaid meediaga seotud teemasid eesmärgiga, et õpilased konstrueeriks ise oma meedianägemust kajastava teksti, kasutades kursuse analüütilist kogemust ning omandatud teadmisi/oskusi.

1. Kas meedia peegeldab reaalsust või loob uue reaalsuse?
2. Kuidas sünnib meediategelikkus?

3. Meedia annab, meedia võtab
4. On vaja palju sõnu, et tagasi võtta üht
5. Ajakirjaniku roll ja vastutus ühiskonnas
6. "Informatsioon on kaasaegse maailma religioon." (D. Lodge)
7. Võim ja meedia
8. Sõna jõud ja jõuetus
9. Elu tegelikest ja näilistest väärtustest meedias

Kirjutati peamiselt 1., 4., 5., 6. ja 8. teemal, ülejäänud teemad õpilaste tähelepanu ei leidnud. Selektiivsus ja konstruktivistlikkus on omane ka ülevaatele, mis õpilaste esseekatkenditest kokku sai. Väga suuri lootusi ma sellele ülesandele ei pannud, sest õpilaste tekstiloomisuskused tervikuna polnud veel väga head: probleeme oli nii teksti struktuuri kui väidete tõestamise ning selleks sobilike näidete, detailide leidmisega, probleemide püstitamise, probleemilahendusstrateegiate kasutamise ning sõnastusega. Jätsin kõrvale essee kui tekstiliigi ja keskendusin õpilaste tekstikildudele, mis aitaksid ehk mosaiikpildina reflekteerida kursusel omandatud ning välja selgitada:

- kas õpilased on põhisõnavara on omandanud või mitte,
- kas nende analüüsivõime on arenenud.

"Kui mainitakse sõna meedia, lähevad paljudel silmad särama. See on nagu suhkur, mis tõmbab kärbsed ligi." (Tarvo) Meedia on huvitav, põnev, meedia kaudu avardub maailm, meedia pakub palju võimalusi. Maarja-Brit leiab, et meedia kannab vahendaja ülesannet ning oma olemuselt konstruktivistlik: "Kõige laiemas tähenduses on meedia vahendaja. Ta vahendab reaalsust inimesele. Kuna kogu reaalsust ei saa edastada, lõhub meedia tegelikkuse tükkideks ning loob sellest uue, tihtipeale hoopis teistsuguse reaalsuse."

Kelli analüüsib, kuidas "normaalset" tegelikkust meedias kajastatakse: *"McQuaili teooria järgi keskendub meedia ebatavalisele, dramaatilisele, konfliktsele ja jätab tähelepanuta "normaalse tegelikkuse". Mis on normaalne tegelikkus ja kas ja kuidas meedia peaks seda üldse kajastama? See, kui lennuõnnetuse tagajärjel hukkab 3 inimest, ei ole normaalne. Ometi puudutab see meid kõiki. Ma leian, et inimestel on õigus teada, milliste firmade sõidukitega juhtub kõige rohkem õnnetusi. See on info, mille omandamiseks meil kõigil õigus peaks olema. Katastroofid, sõjad, kuritegevus ja korrumpeerunud poliitikud leiavad meedias alati tähelepanu. Nad peavadki seda saama. Need on meid kõiki puudutavad teemad. Ent need pole ainukesed teemad. Uurides näiteks 8. detsembri Postimeest leiame, et meedia pöörab tähelepanu ka tervishoiule, haridusele, elektrihindadele, Tallinna*

liiklusele, rahale, jõuludele, keskkonnale, kultuurile, spordil./.../ Kui see pole normaalne tegelikkus, siis mis on inimeste igapäevaelus väärt käsitlemist?” Kelli leiab, et sündmuste kajastuse selektiivsus on paratamatus: ”Kui ajakirjanik peaks tõesti kõik välja uurima ja lehes ilmutama, muutuks nende maht väga suureks. Paratamatult peab ajakirjanik valima faktid, mida esitada ja mida mitte. Inimesed peavad oluliseks erinevaid asju. Mina leian, et see on paratamatus, mitte probleem.”

Ka ei peaks tema arvates väga suurt kisa tõstma sellest, kui uudis ei peegelda sündmust tervikuna, vaid edastab üksnes teatud aspekte sellest, vahel jääb ebaobjektiivseks ning keelekasutus pole neutraalne: “Palju vaieldakse selle üle, kui täpselt meedia sündmusi kajastab. Tõsi, vahel ilmub väga ühehäälselt uudiseid, mis võivad lugejate arvamust mõjutada. Ajakirjanik ei ole ideaalne. Ka mitte meisterdetektiiv, kes nuhib välja iga viimase detaili. Kui vaadata peeglis, ei näe me end kunagi täpselt sellisena, nagu me oleme. Automaatselt maname näole ilme, millisena me endid näha tahame. Lisaks, peeglis paistab inimene kahemõõtmeline, kuigi tegelikkuses on ta kolmemõõtmeline. Sama lugu on meediaga.”/.../ “Oma meediaanalüüsis kirjutab B. Pilvre, et keelekasutus pole kunagi neutraalne, vaid sisaldab alati mingit suhtumist, see peaks pärast väikest järelemõtlemist igale arukale inimesele selge olema. Kurb tõsi on see, et kui üritada kirjutada lugu täiesti erapooletult, jätab see inimesed külmaks. Tihti nõuab neutraalne seisukoht ka väga keerulist ja terminoloogilist sõnavara. Et meedia on mõeldud kõigile, järelikult peab ta olema ka kõigile mõistetav. Ma ei taha väita, et keskmine Eesti inimene on rumal, aga paraku jätab keskmise inimese sõnavara ja huvi meedia vastu soovida. Ja kuna ajakirjanik on siiski inimene oma vaadete ja uskumustega, kukub lugu välja natuke erapooletu.”

Õpilased tõdeavad, et informatsioon on muutunud tänapäeva inimese jaoks ülioluliseks: “Informatsioon on nagu kardinat vahelt läbimurdev valgus – kui seda on vaevumärgatavalt vähe, siis on see hea ja kaunis. Mingiks hetkeks rahuldab see meid, kuid varem või hiljem hakkab hinges kripeldama teadmine, et see pole veel kaugeltki kõik.” (Maiu) “Tänapäeval tundub võimatu ette kujutada elu ilma meediakanaliteta või leheväljaanneteta. Inimesed vajavad informatsiooni just samamoodi nagu õhku ja valgust. Korralik lehelugeja ei jäta vahele ühtki eksemplari ja tõeline teadmistehuviline ei unusta järjekordse infosaate eel telerit sisse lülitada, raadio kõlab taustaks sellistel inimestel niikuinii.” (Ketlin) “Tahetakse saada teavet sise- ja välispoliitikast, majandusest, kuulsatest inimestest, hindadest, ilmast jne. Justkui oleks teadmiste saamises mingi maagiline vägi, mis sunnib seda vaikides kummardama.” (Maiu)

Õpilased on mõistnud, et inforägistikus on ainult üks ülesanne – toime tulla. Oluline on seejuures meediatarbivate teadlikkus, kriitilisus ning analüüsivõimelisus, oskus meediat enda kasuks tööle panna, tuleb osata “näha sedagi, mida trükipaberil kirjas pole ja lugeda ridade vahelt.” Õnnela leiab, et “ajakirjandus mõjutab nii ühiskonda kui üksikut indiviidi nii positiivselt kui negatiivselt. Kes oskavad manipuleerida, need kasutavad seda oma kasuks ära.”

Aet rõhutab, et: *“Me ei peaks ega tohiksiki võtta ajakirjandust kui puhast kulda, vaid suhtuma artiklitesse kerge eelarvamusega ning vaatama seda läbi kõverpeegli ja alles siis tegema sellest omad järeldused.”* Kristiina leiab, et nooremad inimesed on meediasõnumitest täis topitud ning *“elukogemuse puudumise tõttu ei tea, mida uskuda, mida mitte.”* Triin tõdeb, et *“rahvas tihtipeale ei oska ridade vahelt lugeda ega suunamist ja manipulatsiooni üldse teadvustadagi. Rahval on küll võimalusi ennast kaitsta või valed süüdistused ümber lükata avalikkuse ees, kuid inimesed ei tea oma kaitsevahendeid ja –võimalusi. Selle koha pealt on küll infosulg.”* Kaisa arvab, et *“kõigil peaks olema võimalik saada teavet, kuidas suhelda meediaga ja millised ohud meid valitsevad meediaga suhtlemisel.”*

Ketlin leiab, et selleks, et inimesed oskaks saadud informatsiooniga midagi peale hakata, meediaga toime tulla *“on viimane aeg matemaatikatunni kõrvale vedada meediatunnid, mis aitaksid noortel sellest keerulisest valdkonnast midagigi aru saada. Seda, kui oluline ja vajalik on matemaatika, pole enam kellelegi tarvis seletada, aga meediateadmiste vajalikkuses tuleb inimesi veel veenda.”* Sander leiab, et selleks, et selgust saada, mida meediakajastusest uskuda *“Tuleks lugusid analüüsida ja kui võimalik ja vajalik, siis fakte kontrollida. Tuleb ennast kurssi viia enda kaitsmisvahenditega, õppida.”* Ketlini arvates on inimeste harimine meediasõnumitest arusaamiseks vajalik, sest *“Tavainimene tihtipeale ei pruugi märgatagi, kuidas ta muutub meedia orjaks. Kui palju isiklikke arvamusi on hoopis meedia kujundatud arvamused. Suhtumisi suunatakse päevast päeva.”* Alex tõdeb, et teadmisi ning oskusi meediaga ümberkäimiseks, suhtlemisoskusi on tarvis, et ennast ebameeldivuste eest kaitsta. *“Meediaga ümberkäimiseks on vaja kogemusi või vähemalt sellealaseid teadmisi, mis enamikul puudub. Avalikkuse tähelepanu alla võib langeda igatüks. Keegi ei taha oma probleemide mõttetult juurde tekitada.”* (Alex)

Aet'i meelest tuleb selleks, et meediaga suheldes mitte haiget saada, kindlasti hoida distantsi: *“Tavainimesele, kes ihaldab au ja kuulsust, mis hetkeks teda tänu ajakirjandusele ehk tabab, võib tunduda enda ja meedia vahele barjääri ehitamine küllaltki mõttetu. Aga meedia võib inimese teha täiesti maatas silmaga pilgutamata. Tean üht juhtumit, kus ajakirjaniku eksimus, kergelt öeldes rikkus tütarlapse elu.”* Kaisa analüüsib, kuidas ühest kontekstist pärit sõnad võivad teises keskkonnas, teiste inimeste seas hoopis uue tähenduse saada: *“Inimesed kasutavad päevas tuhandeid sõnu: nii selliseid, mis haavavad hingepehkhjani, kui neid, mis toovad naeratuse näole. Kuid tavaliselt kuuleb neid sõnu ainult üks või siis väike hulk inimesi. Öeldud sõnad jäävad pidama ainult nende keskel. Meedias toimuvad aga asjad teisiti. Enam ei ole kuulajaks vaid sõbrad-tuttavad, vaid laiem üldsus, kes tahab teada saada, millest sa räägid. Meedia valib Sinu poolt öeldust, mida kajastada, ja muidugi ka selle, millises valguses kajastada, ja selline valikulisus võib sinu sõnadele hoopis teise tähenduse anda.”* Anni on märganud ajakirjanduses artikleid, mille kaudu

tahtlikult või tahtmatult kedagi solvatakse: *“Olen märganud ka väikselt trükitud vabandusi ajalehtedes, mida on ilmselt nõudnud isik, kelle au on riivatud. Mõnele ei piisa ainult vabandusest, vaid nõutakse lausa kahjutasu. Ent kuidas sa seda hindad, et nüüd sai mu hing tuhande krooni väärtuses haiget ja nüüd hoopis kahesaja tuhande eest.”*

Tulised sõnavõtted esitatakse ajakirjaniku rolli ja vastutust ühiskonnas analüüsides. Ketlin ja Sigrit vaagivad ajakirjaniku ameti plusse ja miinuseid: *“Ajakirjaniku ametit peetakse üheks ebameeldivamaks üldse. Sellegipoolest on ajakirjanduse erialale tihe rebimine ja raske konkurents. Parim saab olla üks, tipus püsimiseks tuleb ohverdada uneaega ja perekeskis olemist, rääkimata rahulikust puhkusest või kesknädalastest vabadest päevadest. Leidub inimesi, kes lausa vihkavad reportereid.”* (Ketlin) *“Ajakirjaniku amet on üks tänu- ja häbiväärsemaid üheaegselt. Kes suudab oma rolli ilusti välja mängida, annab panuse heasse ajakirjandusse, toob usalduse inimestesse, ühtsustunde. Kes aga veab alt ja kasutab isikuid ja olukordi oma lugudes iseenda kergitamiseks, toodab kollast ajakirjandust, mida tänaseks on niigi ülearu.”* (Sigrit) Kelli tuleb lagedale intrigeeriva nägemusega: *“Pilvre sõnul kajastab meedia juhtumeid tihti tegelikkusest erinevana, kuna ajakirjanikud kuuluvad sotsiaalsesse vähemusse. Eestis on ajakirjanikud pigem parempoolse maailmavaatega, pigem hästiteenivad, pigem linlased, pigem noored, ja otsustavatel positsioonidel ka pigem mehed...”* Kas tõesti on Eesti ajakirjanikud rikkad Tallinna noormehed? Kui nii, siis miks? Eesti on demokraatlik vabariik. Kõigil on õigus haridusele, kehtib ka sõna- ja trükitavabadus. Kui noored mehed ei suuda tegelikkust korrektselt kajastada, siis miks ei pürgi meediasse vanad maanaised, kelle seisukohad on kõige õigemad, kõige targemad ja kõige neutraalsemad?”

Maarja-Brit leiab, et *“Idealis on ajakirjanikul roll olla teabe vahendaja ja ajakirjanik peab kandma vastutust oma sõnade eest, sest nagu teame, on sõnad vägagi tugev relv ja seda võib kurjasti ära kasutada. Tänapäeval see kahjuks enam nii ei ole, meedia on siiski ennekõike äriettevõtte ning ajakirjanik on meedia marionett, kes oma palga nimel ühiskonnaga manipuleerib. Ka ei kannata vastutust, kui ta n-ö pange paneb.”* Ketlin leiab, et kuigi ajakirjanik võtab endale vabaduse kujundada, suunata arvamusi, jääb vastutamisroll ajakirjaniku viljade maitsjale: *“Jah, inimesel on vabadus, mida kuulata, lugeda, vaadata, kuid vabadus on tegelikult vastutus. Vastutus infot tõlgendada.”*

Sigrit leiab, et *“kui võtta ühiskond tervikuna, ei ole üks ajakirjanik meediamastikul mitte keegi, kui võtta terve ajakirjandus, siis kogu masinavärk neist üksikindiviididest koosnebki. Ajakirjanik peab olema tugev isiksus, vastutus- ja kohusetundega, eetiline, progressiivne. Sellisel juhul on tema roll “positiivne”, rahva usaldus ajakirjanduse suhtes on kõrgem ning ta teenib auväärselt ühiskonda./.../ Ajakirjanikul peab olema väga tugevalt juurdunud vastutustunne, võime näha oma tegude (loe:lugude) tagajärgi. Üheainsa kirjaneitsi õlul võib lasuda kümnete inimeste elud, kellel puudub või on puudulikud meediaga suhtlemise kogemused. Seetõttu ei tohi kuritarvitada nende usaldust ning*

kohelda neid õrnalt ning ettevaatlikult. Ajakirjaniku kohus on kaitsta, abistada, aidata kaasa probleemide lahendamisele.” Ka arvab ta, et “Kuna ajakirjanikud aitavad kaasa avaliku arvamuse kujunemisele, siis peaks see sujuma vaid positiivses suunas. Seda ei peaks kujundama mitte läbi valede ja mahhinatsioonide, vaid parema homse nimel läbi lilled. Kõik selle nimel, et ühiskond tervikuna toimiks ning et lõhed ja killustumised oleksid vähem märgatavad ja tuntavad.”

Triin kritiseerib, et *“leheneegrid on muutunud väga mugavateks ja suurteks egoistideks. Ei viitsita enam fakte kontrollida, eeltööd teha ega loo põhipersooni küsitleda. Seetõttu ei saagi loos tekkida objektiivsust ega tasakaalustatust.”* Ketlin, aga ütleb, et *“ajakirjanik ei peaks ütleva, mis on õige, mis vale, tema peaks suunama mõttetööd tõese ja väärade suhtes, juhtima tähelepanu ühiskonna valupunktile, andma inimesele infot ja teavet sellest, millele tavakodanik ei pruugi lähedale saada. Ajakirjaniku ülesanne on aidata inimesel jõuda ohutul viisil infoni, mida ta vajab, et jääks veel hingamisruumi järelduste tegemiseks.”* Tarvo leiab oma meediakogemusele tuginedes, et *“Eesti meedia on asunud tugevalt kohtuniku rolli, mõistes inimese süüdi enne, kui tema süü on tõestatud. Aga kes on andnud neile sellise õiguse? Nad peaksid olema ainult neutraalsed uudiste vahendajad.”* Ta leiab, et inimesed on ses suhtes kaitsetud: *“Meie, inimesed, oleksime nagu märklaud, kel pole relva, et meediale vastu tulistada.”*

Tarvo püüab arvata, mis siis juhtuks, kui kõik ajakirjanikud välja vahetada ideaalajakirjanike vastu. *“Võib-olla rahvas siis ei loekski enam lehti, kui ei saaks lugeda, kuidas keegi on varastanud miljoneid või kellegi maha lõõnud. Äkki kirjutatakse just sellepärast selliseid artikleid, et rahvas soovib seda. Öeldakse, et eestlase parim õhtusöök on ikka teine eestlane.”* Ta tõdeb, et meedia negatiivsus *“on sunnitud ring, kus raha mängib oma rolli. Raha otsustab, mis trüki läheb. Tuleb lihtsalt jääda lootma ajakirjaniku inimlikkusele ja tema südametunnistusele ja patriootlikule innule, et meieni jõuaks võimalikult tõene informatsioon.”* Triin aga on rahul, et *“Õnneks on Eestis palju erinevaid meediaväljaandeid ja erinevaid ajakirjanikke. See annab “meediatarbijale” võimaluse valida välja meediakanalid ja ajakirjanikud, kelle vaated tema omadega kokku langevad.”*

Mosaiikpildi võiks kokku võtta Kelli sõnadega, keda on pikemat aega häirinud, et suhtumine meediasse on liiga kriitiline, vahepeal võiks ka positiivsemaid asju näha: *“Kui täiskasvanud inimene vahel komistab või kukub, ei ütle me tema kohta, et ta ei oska kõndida. Kui mõni ajakirjanik vahel tõde väänab, ei saa me veel öelda, et meedia tervikuna valetab.”*

Tekstikatkendite põhjal võib öelda, et õpilased on arendanud kriitilist mõtlemist, püüavad mõtestada meediat enda jaoks, tervikpilti kujundada. Neil on oma nägemus asjadest intuiitiivselt olemas, iseasi, kuidas nad seda sõnastada oskavad. Nad

väärtustavad meediahariduse tähtsust, sest on omal nahal kogenud selle vajalikkust. Terminoloogias väga palju sõnavara pole juurde tulnud, aga arusaamine, kuidas meedia toimib, kuidas meedia konstrueerib reaalsust, mille ta välja jätab, mille sisse võtab, see on enamasti paigas. Suurem osa õpilastest oskab kriitiliselt suhtuda üldisse meediamaailma.

4.4.4. Meediakursuse tagasiside ja selle analüüs

Hinnangut läbiviidud meediakursuse “Meedia info kvaliteedi analüüs ja hindamine” kohta küsisin õpilastelt kursuse viimasel tunnil 3-astmelise intervjuu vormis. Tegemist on meetodiga, kus kaaslased intervjuerivad üksteist valitud teemal. Nt kolmeliikmelises rühmas intervjuerib liige A liiget B, liige C märgib üles vastuste tähtsaimad aspektid. Pärast iga intervjuud rollid vahetatakse, nii et kõik saavad olla intervjueeritava osas. Pärast teevad kõik kokkuvõtte oma intervjueeritava vastustest. Kuna hinnangu küsimise päeval ei olnud koolis kõiki õpilasi (16–23-st), ei kajasta vastused kõigi kursusest osavõtnute nägemust. Kokkuvõtete tegemisel pandi arvamused kirja läbisegi, võimalik, et tagasiside küsimise vorm oli õpilastele harjumatu, seepärast nihutasin analüüsis vastused sinna, kuhu neid ootas.

Kõige väärtuslikumaks kursuses hinnati järgmist.

Oskan näha

- lugude tagamaid
- mis võib olla tegelikult teisiti
- kes on allikates puudu

Saan aru

- et osa kirjutatavast on *bullshit*
- mida ajaleht endast kujutab

Oskan

- erinevatele asjadele tähelepanu pöörata
- märgata allikate hoiakuid
- lugedes jälgida ajakirjaniku keelekasutust
- märgata ajakirjaniku arvamust tekstis
- ajalehte lugedes hinnata tegelaste (osapoolte) ütluste usaldatavust
- analüüsida artikleid ja lugeda ridade vahelt. Alati pole kõik nii, nagu ajalehes kirjas on, juurde tuleb palju muid aspekte.

Õppisin

- lugu analüüsima
- allikaid analüüsima
- lugusid kirjutama, mida ajakirjanduse tunnis ei oleks osanud.

- vaatlema lugusid erinevatest aspektidest

Kursus arendas

- analüüsioskust, -võimet
- kriitilist mõtlemist

Kursus suurendas

- silmaringi
- teadmisi

Kursus andis

- kinnitust, et meedia on räpane äri
- uue nägemuse, kuidas ajakirjanikud kasutavad inimesi oma kasuks ära

Kõige väärtuslikum oli

- praktiline töö, kus võtsime sündmused algusest (toimumisest) kuni praktilise kirjutamiseni välja.
- rollimäng (andis positiivse emotsiooni)
- teooria, mida üles kirjutasime ja praktikas ka proovisime
- meedia kriitiline hindamine
- meediatekstide analüüsid

Sain teada

- kuidas asjad käivad
- kuidas mõjutatakse
- kuidas tuuakse loosse sisse, mida tahetakse
- kuidas hinnata artikleid tõeliselt kriitiliselt

Kursusele sisukust oleksid lisanud rohkem

- praktilisi töid
- rühmatöid
- rollimänge
- näitlemist
- uudise kirjutamist
- veel rohkem analüüsi
- analüüsile midagi muud juurde, vahelduseks
- mitmekesisust, liiga palju peatusime ühel teemal.
- positiivsemat suhtumist meediasse
- tekstitöötlust

Arvamused kursuse sisukuse kohta olid vastandlikud. Oli neid, kes leidsid, et kursus oli küllalt sisukas, kõik oli olemas ega osanud midagi lisada. Oli neid, kes leidsid, et oleks pidanud olema rohkem praktilisi töid, kusjuures enamasti ei seletatud lahti, mida selle all mõeldakse. Ainult Kristiina selgitas, et praktilise töö all mõtleb ta rollimängu, mis kaasas klassi usinasti töösse ja pani fantaasia lendama. Enama praktilise töö soov tekitab küsimusi, sest kursus oli oma üldolemuselt praktiline. Kasutatud sai nii individuaalset, paaris- kui rühmatöö analüüsi, nii trükiajakirjanduses leiduvate kui

telekaasuste analüüsi, diskussiooni, rollimängu, intervjuerimist, esseevormi, erinevaid probleemilahendusstrateegiaid jm.

Mõni õpilane leidis, et oleks pidanud veel rohkem analüüsima lugusid, minema veel rohkem süvitsi, Sigriti jaoks näiteks jäi analüüs pinnapealseks, mõni aga väitis vastupidi, et analüüsi oli liiga palju, vahelduseks oleks võinud teha midagi muud. Enamasti sooviti rühmatöid ja rohkem aktiivset tegevust. Individuaalne tekstide lugemine ja analüüs oli üsna vastukarva. Sigriti vastusest ei selgunud, mida ta mõtles tekstitöötamise all.

Olid mõned asjalikud ettepanekud, milles soovitati, et oleks võinud vaadata ka häid lugusid ja kõrvutada halvaga (Katrín); positiivsemat suhtumist meediasse (Kelli); oleks võinud ise kirjutada paar lugu (uudist), et vältida vigu, mida võib tulla (Katrín). Tegelikult olid n-ö halvad lood taotluslikult valitud, sest neid sai analüüsiskeemi järgi hõlpsamini analüüsida, eesmärgiks just viimase kinnistamine. Liikusime lühemate uudislugude ja telelugude kaudu 1 sündmuse kajastamiseni pikema aja jooksul ning erinevate meediaväljaannete poolt. Võib-olla selline lähenemine andiski Kellile alust arvata, et negatiivset suhtumist meediasse sai nende lugude lahendamisega liiga palju, ehkki see ei olnud küll eesmärk omaette. Vigade vältimise võimalust lugude kirjutamisel said õpilased proovida ajakirjandusmeisterlikkuse tunnis, mis kuulus õppekavasse paralleelselt terve aasta jooksul.

Vastustest küsimusele, mis on muutunud sinu meedianägemuses tänu sellele kursusele, selgub, et pannakse rohkem tähele, mis ajakirjanduses toimub. Osatakse hinnata lugusid ja jälgida ajakirjaniku poolt antavaid hinnanguid. Jälgitakse, et konfliktse loo puhul oleks kõik osapooled sõna saanud. On jõutud arusaamisele, et kõik, mis loos on esitatud, ei pruugi olla tõde (“see allikate värk”).

Mõned õpilased leiavad, et on hakanud trükiajakirjandust jälgides/lugeses automaatselt artikleid samaaegselt ka analüüsima, jälgima keelekasutust. *“Ajakirjanduses (ajakirjanduse tunnis töö autor) viskasime niisama paar uudisnuppu paberile. Nüüd oskame meediasse sügavamale süüvida ja tagamaid mõista.”* (Kristiina) *“Uudiseid lugeses, vaadates mõtlen selle tõesusele, kui palju on selles tõde ja kui mõttekas on olnud seda meedias kajastada.”* (Katrín) *“Silmaring laienes, kuidas tahetakse mõjutada lugejat ja kuidas seda tehakse, kuidas ajakirjanik oma nägemust sisse toob.”* (Kaisa) *“Olen hakanud meediailmanguid (raadio, tele,*

leht) kriitilisemalt vaatama. Leian tihti vigu ja siis enese jaoks parandan neid.” (Tarvo) Leitakse, et ollakse kriitilisemad, kui oldi varem, et on õpitud ridade vahelt lugema. Anni väljendab oma kriitilisuse kasvu eriti emotsionaalselt: *“Veel rohkem vaatad, et appi, mis sopakad siin on.”*

Kursuse üldine keskmine hinnang 5-punkti skaalal oli õpilaste arvates 4,3. Arvamustes, märkustes, ettepanekutes, mida oleksid õpilased tahtnud veel kursuse kohta veel lisada leiti enamasti, et et sellise kursusega peaks kindlasti jätkama, et tunde võiks olla rohkem ja terve õppeaasta, mitte ainult ühe tsükli jooksul. Tugevalt vastandati hinnagutes käesolev kursus ning paralleelselt kavas olnud ajakirjandusmeisterlikkuse kursus.

Mõnel juhul heideti ette, et aeg-ajalt läks ühekülgseks, kui terve nädal pidi ühe looga tööd tegema. Aet: *“Tunnid olid täiesti äärmusest äärmusse minu jaoks. Mõnikord oli tunne, et jään magama, aga teisel korral seevastu oli tohutult huvitav. Kindlasti teistel olid teistsugused emotsioonid, sest asi on rohkem minus – mina olen kärsitu. Ja videoanalüüse oleks võinud rohkem olla. See oli küll suurepärane idee...10 punkti selle eest ☺ Kõige rohkem jäigi video meelde.”*

Maigi: *“Meedia tund oli kasulik. Ehk isegi ainuke meediaalane kursus, kuhu läksin terve tsükli jooksul hea meelega. Õpetaja oli igaks tunniks tohutult eeltööd teinud ja tänu sellele sujusid ka tunnid suurepäraselt. Ideaalne õpe gümnasistidele!”*

Tagasisidele toetudes võib öelda, et vähemalt esimene “õpetaja ülesanne” sai sooritatud: hoiakud meediaõpetuse suhtes muutusid positiivsemaks, hindamise negatiivsest kogemusest ei räägitud, hakati tundma end osalistena, õpiti kogemuse ja eneseanalüüsi kaudu. Arenes õpilaste argumenteerimisvõime, analüüsioskus, koostegemisvõime ja –oskus, huvi ja eneseusk – kui vaja, suudan mõista, valida ja otsustada, eneseteadmine, -tundmine, reflektiivne ning “teaduslik” sõnavara, viimane küll mitte väga palju, aga võib öelda, et õpilased võtsid seda kasvavalt omaks ning hakkasid kasutama kui enda oma.

Võib öelda, et kui kursuse algul kulges suuline refleksioon üldjuhul probleemideta, kirjalik tagasiside küsimine osutus õpilastele tihti kunstlikuks ning abstraktseks

nõudeks õpetaja poolt, siis kursuse lõpus on õpilased omandanud hulga reflektiivset sõnavara (oskan näha, saan aru, kursus arendab, sain teada jne) ja kirjalik eneserefleksioon pole enam nii suur probleem.

Õppisin õpetajana, et oluline on huvi tunda õpilastepoolse “spontaanse” mõistmise vastu ning väärtustada nende “teaduslikku” metakeelt. Refleksioon ja eneseväärtustamine on tunnis olulised elemendid ja aitavad kaasa nii õpilaste kui õpetaja arengule. Õpetaja peab julgema küsida ning kasutada tagasisidet.

Portfoolio vorm on hea võimalus näidata, mida õpilaste vastustega saab peale hakata, kuidas tagasisidet edaspidises töös/arengutes kasutada. Loomulikult lõpmatult tagasiside küsimise ning selle analüüsi ning üldistamisega tegeleda ei saa. Korraliku tunnikoormusega õpetajal koolis käiks see üle jõu. Ent nt uue kursuse ettevalmistamisel, teemade/meetodite testimisel on see omal kohal. Loodetavasti võimaldas tagasisidele suunatud õpetus õpilastel paremini tunnetada oma edasiminekut, pöörata tähelepanu sellele, kus esines vajakajäämisi. Vähemalt mina õpetajana sain enda kohta teada, mida ja kui hästi ma olen õpetanud, kuidas peaksin edasi minema, mida kordama, millele tähelepanu pöörama jms.

JÄRELDUSED, DISKUSSIOON

Käesolev töö kannab Euroopa meediakasvatuses valitsevat ideoloogiat, mille järgi meediaõpetus peaks arendama mitte ainult kriitilist mõistmist, vaid ka kriitilist autonoomiat. Selle eesmärgi saavutamine sõltub kursuste sisust, õpetusmetoodikast ja väärtustamisest. Õpetajail on siinkohal oluline ülesanne julgustada õpilasi arendama oma kriitilisi tähelepanekuid klassis, selle kaudu soodustada sellist käitumist terve elu jooksul.

Käesoleva töö empiirika 1. osas jõudsin erinevate meetodite abil tulemuseni, mille järgi

- traditsiooniline (žanrikeskne) õpetusviis meediaõpetuses ei toimi;
- õpilased said aru, et nad ei oska „tõlkida“ teadmist oskuse, toimib näiline *skill, knowledge and competence*.

Kujunes seisukoht, et

- meediapädevuse kujundamiseks on tarvis meediadidaktikat, et treenida oskusi, mille kaudu jõuda pädevuste saavutamiseni;
- meediaõpetuses peaks rohkem tähelepanu pöörama (enese)refleksioonile;
- tagasiside küsimine peaks toimuma kogu kursuse jooksul, sellele tuleks kursus üles ehitada;
- tuleb oluliselt suurendada plaanitava kursuse tagasiside mahtusid, et meediapädevuse kujunemist saaksid hinnata nii õpilased kui õpetaja;
- meediaõpetuses peaks rohkem kasutama aktiivõppe meetodeid.

Õpilaste olemasolev teadmine oli passiivne. Valitud kursuse eesmärgiks oli teha see aktiivseks teadmiseks, et seda saaks kasutada hiljem ka vajadusel produktsioonis või kirjutamisel. Muidugi võidakse väita, et on teatud rida mõistmisi, milleni jõutakse vaid läbi produktsiooni kogemuse. Õpilased on võimelised õppima tegemise kaudu; kuid kui nad ei ole võimelised reflekteerima seda, mida nad tegid, siis on neil võimatu üldistada oma kogemust tulevikuolukordadeks.

Tagasiside analüüsi tulemusena (töö empiirika II pool) selgunud olulisemad järeldused on lühidalt järgmised:

- Õpilaste pidev (enese)refleksioon ning erinevad tagasiside elemendid meediakursuses kuuluvad kindlasti meediadidaktika juurde. Oma mõtete jagamine ja võrdlemine võimaldab õpilastel koguda andmeid oma meediapädevuse kohta ning seda arendada.
- Tagasiside analüüs aitab omandada meediapädevust ja kitsamalt hinnata meediatekstide võimalikku mõju läbi iseenda kogemuse.
- Õppimine ja õpitu omandamine sõltub õppeviisist, -vahenditest, võtetest, meetoditest. Meediaõpetuses toimib mõtestatud õppimine, aktiiv- ning kogemusõpe; õpilaste mõtlemis- ja õppimisprotsessi väärtustamine.

Kursus tervikuna toetas ühelt poolt

- õpilaste kommunikatiivsete oskuste arengut,
- sotsiaalset õppimist,
- arendas õpilaste enesehindamise ning oma töö analüüsi oskust;
- teadvustas õpilastes ning andis kinnitust õpetajale tagasiside olulisusest õppetöös;
- aitas õpilastel omandada refleksiooniks vajalikku sõnavara;

teisalt

- arendas meedia kriitilist analüüsisioskust;
- suurendas teadmisi, silmaringi;
- kinnitas, et üldiselt on õpilaste arusaam meedia toimimisest paigas,
- kinnitas, et suurem osa õpilastest oskab üldisse meediamaailma suhtuda kriitiliselt,
- näitas, et tajutakse end aktiivse osalejana meediaprotsessides,

Õpetaja peab endiselt otsustama ning minema kompromissidele, kui kohtab pingeid selle vahel, kuidas talle meeldiks õpetada ning kuidas on võimalik õpetada tegelikes tingimustes (õpilaste, lapsevanemate haridusalased prioriteedid, õppekava, koolis väljakujunenud põhimõtted ning tegutsemispraktika jne). Õpilaste hoiak õppimise suhtes on siiski veel paternalistlik, nad pole väga valmis osalema, õppeprotsessis oma tegevust analüüsima, oma tegevuse eest vastutust kandma, sest (enese)refleksiooni

kasutamine õppetöös pole tavapärane praktika. Ainult 1 taoline aine/kursus teiste seas on võõrastav.

Reflektiivse õpetamisviisiga peaks tegelema pidevalt ja kolleegidega koos (vähemalt paar inimest, kes taolist õpetamiskontseptsiooni oluliseks peavad), üksi n-ö valge varesena on õpetajal väga raske, kui mitte võimatu oma eesmärgi täita.

Reflektiivsele kogemusele peaks andma rohkem aega. Palju energiat läheb õpilastel mõttega harjumisele, õpetajal harjutamisele, lisaks veel palju läbimõtlemit, arvestamist, planeerimist, ümberhindamist, pidevat tööd, sest tegemist on siiski mittetraditsioonilise lähenemisviisiga õpetusele. Algaja tasandil võib reflektiivne praktika tekitada ebamugavust, teinekord teha haigetki. Teiselt poolt on see õppeprotsessi osa ning võib anda nii mõnigi kord kahtlustele/oletustele kinnitust. Pädevamatel tasanditel peaks reflektiivne praktika kuuluma õpetaja repertuaari.

On loomulik, et pidev reflektiivtegemine on võimatu. Refleksiooniga ei tohi üle pakkuda. Ühelt poolt võib see liigselt väsitada, teisalt muutuda rutiiniks nii õpilasele kui õpetajale ega pruugi enam oma eesmärgi täita, tegevusi sooritatakse vaid kohusetundest.

Teoretiseerimine muutub õpetajale, kes tagasisidet õpetamises väärtustab, oluliseks ja integreeritud õppetöö osaks, kuna see kujutab endast katset leida andmetele ja kogemustele tähendust. Tagasiside paneb mõtlema, mida, miks, kuidas õpilased õpivad. Seda ei peaks kogu aeg tegema, ent aeg-ajalt oleks väga kasulik. Tagasiside analüüsi kaudu jõuame teaduspõhise õppeni. Erinevatel põhjustel enamus õpetajaid ei jõua või ei tahagi jõuda analüütilise kogemuseni. Eks ka mina õppisin pardipoja kombel ujuma ja tunnen, et rapsin veel siiani tiibadega ning vahel vajun õhku ahmides vee alla. Päril algajaks ennast enam ei pea, aga eksperdiks ei julge ka nimetada.

Kahjuks ei saanud töö autor kätte C. Wornsnopi raamatut hindamisest meediaõpetuses "Assessing Media Work: Authentic Assessment in Media Education" (Wornsnop 1997), mis oleks võimaldanud lähemalt tutvuda tema kogemuste ja väljapakutud hindamisvõimalustega ning anda juurde ideid isiklike hindamis- ning hinnangumeetodite väljatöötamiseks.

Eesti meediaõpetuse probleem seisneb selles, et iga õpetaja loob oma kursuse n-ö nullist, koostab aine- ja töökava, valib sinna teemad, materjalid, mida ise peab oluliseks käsitleda, milles tunneb end pädevana, milles materjalid on kättesaadavad, aga kursuse ideoloogia jätab seejuures lahti kirjutamata. Selline tegevus võimaldaks analüüsida aine sisu, õppetegevuste, hindamise jne eesmärkide vastavust eesmärkidega, võimaldaks vastuolusid märgata. Intervjuust meediaõpetaja Jakobsoniga (vt Lisa 15) selgus, et oma nägemus teistlaadsest meediaõpetusest on õpetajal olemas, aga ta ei rakenda seda, lihtsam on õpetamise rutiiniga kaasa minna.

Kadri Ugur (2006), näeb praegusel haridusmaastikul ohtu selles, et jõu säästmiseks igapäevatöös hakatakse kokku hoidma sellelt, mille tegemiseks on kõige vähem formaalset survet – õpetajate omavaheliselt kommunikatsioonilt. Igaüks õpetab oma ainekava, õpikut, klassi või isegi õpilast, kuid nt ainetevahelist integratsiooni, kursuste ühtlustamist ja tervikliku maailmapildi kujundamist ei saa loota, kui puudub sisuline tööalane kommunikatsioon. Minu arvates ei ole see tulevikuprobleem, vaid on olnud ja valitseb reaalselt koolisüsteemis kogu aeg, sõltub muidugi õpetajatest. Mina ise oma 9 koolis töötatud aja jooksul olen seda palju kogenud, selle muutmiskatsed on olnud keerulised, palju aega ning energiat nõudvad.

Meediaõpetuse tulevikuperspektiive silmas pidades võiks õpetamise portfooliotel olla koostööd ning sisulist tööalast kommunikatsiooni arendav roll. Nad peaksid olemas olema nii koolides kui nähtaval meediaõpetajate kommuunis (nt Meediakoolitajate Liidu andmebaasi osa), et soodustada tsunftsisesest kogemuste vahetust ning erialase professionaalse arengu toetamist. Portfoolio selline analüüs oleks huvitav teistele õpetajatele ühelt poolt meetodina, teisalt võimaldaks fragmentaarset ainet üles ehitada. Ehk oleks siis võimalik n-ö katsetajate tasandilt liikuda kõrgemale n-ö arendajate tasandile.

KOKKUVÕTE

Igasugused otsustused, mida õpetaja tundide või kursuste ettevalmistamisel ning kavandamisel teeb, sõltuvad õpetaja minapildist: kellena ta end tajub, missuguseid õpetamisstiile ta pooldab, millised on tema teadmised ning veendumused. Kogemuse põhjal võib väita, et praktikas jääb õpetaja harva truuks eranditult ühele õpetamismeetodile, ikka otsib ta uusi väljundeid ning väljakutseid.

Käesoleva magistritöö eesmärgiks on uurida võimalusi, kuidas arendada gümnaasiumiõpilaste meediapädevust meediaõpingute tagasiside kaudu ning kaasata neid oma meediapädevuse (teadmiste, oskuste, hoiakute) arenemise hindamisse.

Meediaõpetuse juures pole oluline niivõrd teadmiste maht kui nende omandamise kvaliteet. Õpilaste teadmiste hindamise kõrval on oluline välja selgitada, kuidas nad ise ennast oma meediaõpingutes tunnevad, mille suhtes ja kuidas oma hinnanguid esitavad, kuidas nad õpivad. Sellest lähtuvalt peaksid õpetuse/õppimise refleksiooni uurimiseks meediakursusesse olema sisse kirjutatud tagasiside põhielemendid ning arvestatud selleks kuluv aeg. Õppijail oleks siis võimalus väljendada õpitut, arutleda õppimise käigu ning sellega kaasnenud otsustuste üle, hinnata oma meediapädevust.

Õpetamise portfoolio näol on tegemist personaalse õpetamiskogemuse kajastusega. Selle ideoloogia kujunemise käigus ning portfoolio enda kaudu esitasin hulga metodoloogilist materjali koos näidisanalüüsidega, et näidata reflektiivõppe olulisust meediaõpetuses. Esitasin 35-tunnise meediakursuse kontseptsiooni, mis lähtub sellest, et hoolimata sellest, kas meediaõpetust koolis õpetatakse läbiva teema või valikkursusena, peaks õpilane omandama ka spetsiifilisi teadmisi meedia kohta, omandama teaduslikku sõnavara ning sõnavara ka (enese)refleksiooniks. Portfoolio on välja arendatud, toetudes Ohio ja Indiana ülikooli materjalidele. Õpetamise portfoolio on rohkem küll levinud kõrghariduses, vähem üldhariduskoolis, ent tehtud eesmärgiga aidata meediaõpetuse kontseptsiooni arengule kaasa.

Tagasisidele orienteeritus õppetöös osutus üldjoontes edukaks: õpilaste motivatsioon ja huvi kasvas protsessi käigus, tagasiside elementide analüüs andis kindlust, et

õpilased tõesti õpivad paremini eneserefleksiooni kaudu ning tagasiside aitab õpetusprotsessi efektiivsust mõõta.

Nii palju kui on inimesi, on ka arvamusi. On alati õpilasi, kes tunnis käsitletut ei mõista, kellele ei meeldi, ei paku huvi, on neid, kes huvituvad, omandavad teadmisi, oskusi ning soovivad sellega tegeleda jätkuvalt. Konkreetse kursuse käigus võisin eristada 3 gruppi: ühed, kes on enda jaoks asjad selgeks mõelnud, kes on meediahuvilised, teised, kes on n-ö leige suhtumisega, pole asjast vaimustuses, aga üritavad lihtsalt toime tulla, ja kolmandad, kel puudub huvi, kes on pettunud oma isiklikes valikutes, ning kelle jaoks näib õpitav mõttetuna. Kursuse tagasiside põhjal kujunes seisukoht, et igaüks korjab endale välja selle, mis meeldib, on see siis kujundus, tekstide kriitiline analüüs vm. Seega on meediakursusel käsitletava ühtlustamine väga raske.

Et tegemist on üldoskust arendava kursusega, siis on õpetajal edaspidist perspektiivi silmas pidades võimalus harrastada rohkem individuaalset lähenemist, võttes aluseks kasvõi õpilase tööprotsessi kajastava õpimapi ning selle kaudu analüüsida, mis õpilasele huvi pakub, mis mitte, mis takistab teadmiste/oskuste omandamist, kas tegemist on üldise madala õpimotivatsiooniga või käib käsitletav üle jõu jne. Ka on see hea materjal näiteks õpilasega arenguveestluse läbiviimiseks.

Reflektiivne praktika pole küll Eesti koolides tavapärane praktika ja sunnib nii õpilasi kui õpetajaid muutma oma õppimis- ja õpetamishoiakuid, ent seda tasub proovida. Reflektiivset või kriitilist praktikat võiks vaadelda kui potentsiaalset väljundit meediahariduses. Esitatud katses tagasisidet ning hindamist planeerida koos muu õppetegevusega on kindlasti palju vaieldavat. On veel palju mõtelda ja katsetada, enne kui lõplikke soovitusi teistele jagada, kaasa ja edasi mõtelda võib aga alati.

SUMMARY

Any decisions a teacher has to make when preparing and planning for lessons or courses depends on the teacher's self image: whom he or she perceives him/herself, which kind of teaching methods he/she prefers, which are his/her convictions. Based on experiences when it comes to practice a teacher seldom remains faithful to only one method, he/she tries to find new outputs and challenges.

The aim of the post-graduate thesis "35 hour Media Study Course in Gymnasium and its Feedback's analysis based on Lähte Gymnasium" is to study new possibilities how to develop secondary students' media competence through the feedback of media studies and to involve them into assessing their media competence evaluation (knowledge, skills, attitudes).

When media studies are concerned the content of knowledge is not as important as the quality of learning. Besides assessing the student's knowledge it is essential to find out how they feel about their media studies, as to what and how they present their values, how they learn. Feedback's basic elements should be involved in the media courses when studying the teaching/learning reflection and the time spent on should be taken into account.

The teaching portfolio is a reflection of personal teaching experiences. Developing this ideology and through the portfolio a lot of methodological material with example analysis was presented to show the importance of reflective teaching. I presented a 35 hour media course conception, regardless if media studies are a recurrent subject or elective, resulting in that the student should obtain specific knowledge about the media, academic vocabulary and vocabulary for self-reflection. The portfolio was developed based on the materials from Ohio and Indiana Universities. The teaching portfolio is more spread in higher education, less in secondary education but compiled with the aim to help the progress of media studies conception.

The orientation on feedback proved to be successful: the student's motivation and interest grew during the process, the analysis of the feedback's elements assured that

students learn better through self-reflection and feedback helps to evaluate the teaching process's effectiveness.

Everyone has its own opinion. There are students who do not understand the material discussed in the lesson, there are ones who do not like it or are not interested. There are ones who are interested, acquire knowledge and skills and wish to practice it further. In the concrete course I could distinguish three groups: ones who have thought it through, are interested in media, others who are indifferent, not enthusiastic about it but try to cope and those who are not interested, disappointed in their personal choices and find the things taught irrelevant. Based on the feedback the following standpoint occurred – everyone picks out the things he likes, whether the layout or critical analysis of the text etc. Due to that it is very difficult to standardize the materials used in the media course.

As it is a course developing general skills, a teacher should use a more personal approach when keeping the subsequent perspectives in mind, even using the study map reflecting the student's working process and analyse through it what the student is interested in and not, what prevents the acquiring of knowledge/skills, if it is a case of low learning motivation or the material is too difficult to cope with. Also it is a good source to carry out a student's personal development conversation.

The reflective practice is not common in Estonian schools, it makes the students and teachers to change their learning and teaching attitudes but it is worth to try. Reflective or critical practice can be viewed as a potential outlook on the media education. In the current attempt to plan feedback and evaluation together with other study activities is quite arguable. There are plenty to think about and try before giving advice to others but to think along and further is always a good idea.

KASUTATUD KIRJANDUS

- Ajaleht koolitunnis. (1997). Eesti Ajalehtede Liidu projekt. <http://www.eall.ee/ajaleht/index.html>, juuni 2007.
- Aufderheide, P. (1997). Media Literacy: From a Report of the National Leadership Conference on Media Literacy. Rmt: Media Literacy in the Information Age. Current Perspectives. Information and Behavior, vol 6. Edited by Robert Kubey. Transaction Publishers. New Brunswick and London. Lk 79- 88.
- Aus, A., Ehala, M. (2003). Noor keelekasutaja III. 9. klassi eesti keele õpik. Kännimees.
- Barrett, H. (1991). Elektroonilise portfoolio veebileht. <http://electronicportfolios.org/>, juuli 2007.
- Bazalgette, C. (1997). An Agenda for the Second Phase of Media. Literacy Development. Rmt: Media Literacy in the Information Age. Current Perspectives. Information and Behavior, vol 6. Edited by Robert Kubey. Transaction Publishers. New Brunswick and London. Lk 69-78.
- Boekarts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. Learning and Instruction, 7 (2).
- Buckingham, D. (2003). Media Education. Literacy, Learning and contemporary Culture. Great Britain: Polity Press.
- Course Portfolio Initiative.(2001). Fall. Vol 1, Nr 1. Indiana University. Bloomington.
- DigiTiiger. (2007). Hindamine ja enesehindamine. Moodul VIII. Kursuse DigiTiiger materjalid. Tiigrihüppe Sihtasutus.
- Faculty and TA Development (FTAD). (2005). Developing a Teaching Portfolio. The Ohio State University <http://ftad.osu.edu/portfolio/>, juuli 2007.
- Fisher, R. (2004). Õpetame lapsi õppima. Atlex, Tartu.
- Goodrich Andrade, H. (1997). Understanding Rubrics. <http://www.middleweb.com/rubricsHG.html>, juuli 2007.

- Goodrich Andrade, H. (2000). Using Rubrics to Promote Thinking and Learning. What Do We Mean by Results? ASCD Educational Leadership magazine. February 2000, Vol 57 , Nr 5, pages 13-18.
<http://www.ascd.org/portal/site/ascd/menuitem.459dee008f99653fb85516f762108a0c/>, juuli 2007.
- Harro, H. (2003). Tekstianalüüsi seminari materjalid. Õpetajate täiendõppekursus. TÜ ajakirjanduse ja kommunikatsiooni osakond. Tartu.
- Harro-Loit, H., Ugur, K. (2006). Kommunikatsiooni- ja meediaõpetus põhikoolis. Selgitus riikliku õppekava projekti läbiva teema “Toimimine teabekeskonnas” juurde. Rmt: Arenev õppekava – õpikeskkond ja ainevaldkonnad. Tartu Ülikooli õppekava arenduskeskus. Tartu Ülikooli Kirjastus. Lk 42-50.
- Harro-Loit, H., Ugur, K. (2005). Sotsiaalsed on aken maailma. Õpetajate Leht 30.09.2005.
- Harro-Loit, H. (2006). Varblase keksimise asemel kanguruhüpe. Õpetajate Leht, 17.02.06.
- Hennoste, T. (2001). Uudise käsiraamat. Kuidas otsida, kirjutada, toimetada ja serveerida ajaleheuudist. Tartu Ülikooli kirjastus.
- Inimene ja ühiskond. Põhikooli ainevaldkonnakava tööversioon.
http://www.ut.ee/curriculum/orb.aw/class=file/action=preview/id=137145/AV_K_kolm_ainet_30.12.05.pdf, juuni 2007.
- Kellner, D. (2002). New Media and New Literacies: Reconstructing Education for the New Millennium – The Handbook of New Media, ed. L. Lievrouw, S. Livingstone, London, Thousand Oaks, New Delhi, Sage Publications.
- Kotilainen, S., Hankala, M., Kivikuru, U. (1999). Mediakasvatus. Helsinki: Edita.
- Kurm, T. (2004). Eesti üldhariduskoolide õpetajate valmidus meedia õpetamiseks läbiva teemana. Magistritöö. Tartu Ülikooli ajakirjanduse ja kommunikatsiooni osakond.
<http://dSPACE.utlib.ee/dSPACE/bitstream/10062/1234/5/Kurm.pdf>, august 2007.
- Lauk, E., Ugur, K. (2003). Õppekava läbiv teema. Haridus nr 5, lk 12-14.
- Luik, P., Õpimapp ja e-portfoolio. Tartu Ülikool.
<http://www.ttc.ee/~luik/Praktikud/mapp.html>, juuli 2007.

- Maanso, V. (1996a). Hindamine ja õpimapp. Rmt: Hindamine: probleeme ja lahendusi (koost H.-M. Kadajas). Tallinn. Lk 39-50.
- Maanso, V. (2006b). Vigadest ja hindamisest emakeeleõpetuses. Rmt: Õpitulemuste kontroll ja hindamine koolis. REK. Tallinn.
- Masterman, L. (1997). A Rationale for Media Education. Rmt: Media Literacy in the Information Age. Current Perspectives. Information and Behavior, vol 6. Edited by Robert Kubey. Transaction Publishers. New Brunswick and London. Lk 15-68.
- Moon, J. A. (1999). Reflection in learning and professional development: Theory and practice. London: Kogan Page.
- Mägi, K. (1996). Hindamise objekt – õpitulemused. Rmt: Hindamine: probleeme ja lahendusi (koost H.-M. Kadajas). Tallinn. Lk 9-13.
- Nahkur, A., Sokk, M. (2002). Sõna vägi. 8. klassi õpik. 8. klass. Koolibri.
- Ots, J. (2006). Kümnepallisest hindamissüsteemist ja selle rakendamisest. Rmt: Õpitulemuste kontroll ja hindamine koolis. REK. Tallinn. Lk 52-64.
- Paasio, L. (2002). Palauteautomaatti? Virke 3/2002. Lk 24-25. <http://xn--ol-ua.fi/virke.html>, august 2007.
- Perkins, D.N. (1986). Knowledge as design: Critical and creative thinking for teachers and learners. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pollard, A., Triggs, P. (2001). Reflektiivõpe keskkoolis. Käsiraamat koolidele ja kolledžitele. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Potter, W.J. (2001). Media Literacy. SAGE Publications.
- Põhikooli ja gümnaasiumi riiklik õppekava. Vabariigi Valitsuse 25.01.2002.a määrus nr 56. Avaldatud: RT I 2002, 20, 116
<http://www.riigiteataja.ee/ert/act.jsp?id=174787>, juuli 2007.
- Põhikooli ja gümnaasiumi riiklik õppekava. Vabariigi Valitsuse 25. 01. 2002. a määruse nr 56 lisa 22 Läbivad teemad.
<http://wlex.lc.ee/wlex.cgi?do=show&url=https://www.riigiteataja.ee/ert/act.jsp?id%3d1008388#x103>, juuli 2007.
- Ratassepp, P. (2004). Lausetest tekstini. Eesti keele õpik 8. klassile. Avita.
- Remmel, A. (2004). Õpetaja meediapädevuste rägastikus: kuidas saavutada õpetamisel paremaid tulemusi? Estonian Social Science online 3. Eesti

- http://www.sotsioloogia.ee/vana/esso3/12/annika_remmel.htm, juuli 2007.
- Räis, M., Ugur, K., Kello, K., Remmel, A., Harro-Loit, H., Jakobson, V., Jõgi, K., Tõnnov, K. (2005). Meediaõpetus ajaloo ja ühiskonnaõpetuse raamides. Lõimivaid ülesandeid põhikoolile ja gümnaasiumile. Roosta.
 - RubiStar. Vabavaraline vahend hindamismudelite loomiseks. <http://rubistar.4teachers.org/index.php>, juuli 2007.
 - Salo, A. (2003). Treffneri gümnaasiumi kogemus. Haridus nr 5, lk 18-20.
 - Sarv, E.-S. (1996). Lugu hindamisest – neli aastat vabadust. Kogumikust Hindamine: probleeme ja lahendusi (koost H.-M. Kadajas). Tallinn. Lk 34-38.
 - Stenhouse, L. (1982). Authority, Education and Emancipation. London: Heinemann.
 - Summers, S. L. (2000). Get 'em thinking! Using the “3 Rs” of media literacy. Reading Online, 4(4).
<http://www.readingonline.org/newliteracies/summers/index.html#menu>, august 2007.
 - Tartu Ülikooli Õppekava arenduskeskus. (2006). Inimese- ja ühiskonnaõpetus – läbivalt lõimitud õppeaine. Rmt: Arenev õppekava – õpikeskkond ja ainevaldkonnad. Tartu Ülikooli Kirjastus. Lk 74-95.
 - TeAchnology, The web portal for educators.
http://www.teach-nology.com/web_tools/rubrics/, juuli 2007.
 - The rubric bank.
http://intranet.cps.k12.il.us/Assessments/Ideas_and_Rubrics/Rubric_Bank/rubric_bank.html, juuli 2007.
 - Thoman, E. & Jolls, T. (2003). A Framework for Learning and Teaching in a Media Age. Raamat: Literacy for the 21st Century. An Overview & Orientation Guide To Media Literacy Education. Center for Media Literacy.
http://www.medialit.org/pdf/mlk/01_MLKOrientation.pdf, august 2007.
 - Tripp, L. (2007). Workshop Report: How to do Assessment and Evaluation in Media Literacy. Center for Media Literacy.
http://www.medialit.org/reading_room/article18.html, august 2007.
 - Ugur, K. (2004a). Katse kaardistada meediaõpetuse mõistemaastikku. Estonian Social Science online 3. Eesti sotsiaalteaduste V aastakonverentsi

erinumber. http://www.sotsioloogia.ee/vana/esso3/12/kadri_ugur.htm, juuli 2007

- Ugur, K. (2006). Kool kui kommunikatsioon: haraline ja aukliku põhjaga. Õpetajate Leht, 17.02.06.
- Ugur, K. (2003). Meediaõpetus kui lapitekk. Haridus nr 5, lk 15-17.
- Ugur, K. (2004b). Meediaõpetus põhikoolis. Tugimaterjal õpetajatele. Magistritöö. Tartu Ülikool. Ajakirjanduse ja kommunikatsiooni osakond. http://www.jrnl.ut.ee/loputood/2004magistritood/ugur_kadri/ugur_kadri_magistritoo.pdf, juuni 2007
- Van Velzen, J. H. (2002). Instruction and Self-Regulated Learning. Promoting Students (Self-) Reflective Thinking. Leiden University.
- Vögotski, L. S. (1962). Thought and Language. MIT Press, Cambridge. Massachussetts.
- Vögotski, L. S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge: Harvard University Press.
- Wornshop, C. M. (2000). Assessment in Media Education. <http://www.readingonline.org/newliteracies/worsnop/index.html>, august 2007.
- Wornshop, C. M. (1997) Assessing Media Work: Authentic Assessment in Media Education. Wright Communications, Mississauga.

LISA 1

Minu elu viimase nädala jooksul enim mõjutanud sündmus –
kodeerimisjuhend

1. Analüüsiühik

Loendamis- ja analüüsiühikuks on esseed.

2. Kategooriate (koodide) süsteem

A Teksti tunnused:

A1 teksti kirjutamise aeg

0 sügisel

1 kevadel

A2 teksti üldine hinnang

0 konkreetset sündmust pole, pikemaajalise protsessi või emotsiooni kirjeldus

1 konkreetne sündmus on olemas

B Tegelane

B1 jutustaja ise

B2 jutustajale lähedane inimene

0 isa/ema

1 õed-vennad

2 sugulased

3 sõbrad

4 tuttavad

B3 grupid

0 ühiselamu elanikud

1 toakaaslased

2 klassikollektiiv

3 gaidid

B4 muu

C Teema

C1 Põhiteema

C2 Kõrvalteema

0 kultuur

1 elulaad, moraal

1.1. inimestevahelised suhted

1.2. kombed, tavad jne

1.3. elulaad

2 koolielu, haridus

- 2.1. õppimine, õpetajad
- 2.2. koolis toimuvad üritused
- 2.3. ühiselamu
- 2.4. õpilasorganisatsioonid, nende tegevus

3 isiklikud suhted, eraelu

- 3.1. pere, kodu, sugulusvahekorrad
- 3.2. isiklik omand, raha
- 3.3. suhtlemine, sõprus, armastus, üksindus
- 3.4. uus keskkond, uued suhted
- 3.5. inimese "mina", staatus, rollid, huvid, kalduvused, harjumused
- 3.6. haigus, surm, õnnetused
- 3.7. isiklikud tähtpäevad

4 hobid, huvialad

- 4.1. inimese vaba aeg
- 4.2. hobid, huvialad
- 4.3. võistlused, saavutused, tulemused
- 4.4. treeningud

5 muu

D Sündmus (lähtudes uudisväärtuse kriteeriumidest)

D1 mõju isikule

0 otsene

1 kaudne

D2 situatsioon

0 ootamatu

1 prognoositav

D3 tuntud-teatud/ lähedased inimesed sündmuses

D4 konflikti olemasolu, dramaatilisus

D5 geograafiline lähedus

D6 värskus, päevakajalisus, aeg

D7 emotsionaalne lähedus

LISA 2

Minu elu viimase nädala jooksul enim mõjutanud sündmus -
kodeerimisleht

	A1	A2	B1	B2	B3	B4	C1	C2	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
Junkie	0	1	*				4.2	4.3	0	1		*			*
	1	1	*	4			3.4	4.1	0	1	*			*	*
XXX	0	1		0			3.6	3.3/3.1	0	0	*	*		*	*
	1	1	*	1			1.2	1.1	0	1	*		*	*	*
☺	0	1	*	3			3.3	3.4/2.1	0	1	*	*		*	*
	1	1	*	0			3.6	1.3	0	0	*	*		*	*
Asshole	0	1	*				3.5	5	0	1		*			*
	1	1	*	3			3.6	3.3/1.1	0	0	*	*		*	*
Erle Melter	0	0	*				2.3	3.4/4.3							
	1	1	*		3		2.4	3.4/4.2/3.3	0	1	*	*	*	*	*
Christina	0	1		2			3.6	3.1	0	0	*	*		*	*
	1	1	*			*	2.2	0/4.2	0	1	*		*	*	*
Kirke Audru	0	1	*	3			2.3/3.3	3.4	0	1	*		*	*	*
	1	1	*		3		2.4	4.3/3.4/3.5	0	1	*	*		*	*
Killu	0	0	*				2.1	2.3							
	1	1	*		2	*	2.1	1.1	1	0	*	*		*	*
Raster	0	0	*				1.1	3.6							
	1	1		3			3.3	1.1	0	0	*	*	*	*	*
Kollane Kass	0	1	*	4			3.5	4.1	0	0	*			*	*
	1	1	*			*	4.3	2.1/3.4/3.5	0	1	*	*	*	*	*

**Minu elu viimase nädala jooksul enim mõjutanud sündmus –
õpilastekstid**

XXX (1. tekst)

Elan emaga koos, juba päris mitu aastat. Ema on masendunud ja vahest tujust ära, kui isa midagi “sobimatut” teeb. Nüüd lõpuks tuli ema ellu üks tore meesterahvas. Nad sobivad hästi ja on koos hirmus armsad. Üle tüki aja nägin ma ema rõõmsa ja õnnelikuna, kui ta temaga kohtus.

Kui ühel päeval saime teada, et ema elukaaslasel on ajuvähk. Olime mõlemad väga löödud. Nüüd ei tea, mis edasi saab, kuid loodan parimat. Miks peab meie õnn alati nii üürrike olema?

Peale seda hirmsat uudist olen aru saanud, et elu võib lühike olla. Elada tuleb üks päev korraga ja nautida seda kui viimast.

XXX (1. teksti analüüs)

Minu loos on sündmus olemas, teadasaamine, et ema elukaaslasel on ajuvähk. See mõjutab nii minu kui minu ema elu tugevasti. Kirja ei pannud ma kuupäeva, sest see polegi siinkohal oluline.

XXX (2. tekst)

9. mail oli emadepäev. Ilus hommik algas sellega, et väike 7-kuune õetütar maandus minu voodis ja tegeles agaralt minu äratamisega. Tundsin kõogi ukse vahelt kohvi lõhna ja nõude kolinat. See oli õde, kes valmistab emadepäeva hommikusööki. Ruttasin talle appi. Kui hõrgutised olid valminud pidin keldri peidupaigast sületäie tulpe ära tooma, mis olid emale mõeldud.

Ema tuli kõöki, andsime pidulikult lilled üle. Üks lill oli õetütar Viviani käes, mida ta üritas oma vanaemale kinkida, mis tal eriti ei õnnestunud, sest punane tulp tundus maitsvana ja pidi seda kindlasti ampsama.

Et ka oma õele ilus emadepäev teha käisin eelmisel õhtul (pimedas) lilli korjamas. Ei tahaks üles tunnistada täpselt kus kohast. Võtsin Viviani sülle ja panin talle uuesti lilled pihku, et ta nüüd need oma emale annaks. Juhtus sama mis tulbiga. Aga oma vanuse kohta oli ta suhteliselt osav lillekinkija.

Kõigi meie pere liikete jaoks oli see väga armas hommik.

Erle Melter (1. tekst)

Olen õppinud elama ilma külmkapi ja lemmikloomadeta. Minu ümber pole enam palju raamatuid ja vabadus neid suvalisel hetkel võtta või jätta. Pole ust, kust avaneks vaade vaid minule. Vannituba jagan ma kõigi teistega, isegi riidepuud pole vaid minu käsutuses. Täpselt samamoodi ei naerata mulle igal hommikul enam ema ega torise vennake. Ja isa ei vii mind samuti juba tükk aega kooli.

Kõik selle koduse mugavuse vahetasin lõbusa, kuid vahel väga väsitava ühikaelu vastu. Veel mõni kuu tagasi ei kujutanud ma ette, et muutused võivad kujuneda nii põhjalikeks. Koduigatsust olen õnneks tundnud vaid ühel õhtul – esimesel, mil kõik olid kõigile võõrad ja koht harjumatu.

Aga muutused kuuluvad elu juurde ja kindlasti tuleb neid veel edaspidigi ette. Olen õnnelik, et seda otsust ei kahetse, sest kõik ilus ja huvitav, mis siin iga päev toimub, korvab kurbusehetked täielikult. Ühikas muudab mind eelkõige iseseisvamaks, õpetab omavahelistes lahkarvamustes ellu jääma ja suhtlemistaktikat. Ka rahalistes küsimustes olen nüüd kogenum, enam pole ema see, kellelt raha küsida või külmkapp koht, kust alati midagi võtta on. Hoolimata sellest, et nemad mind finantseerivad, pean oskama hakkama saada. Nädala alguses laristan ja nädala lõpus loeme sente ☺.

Sõpru olen leidnud tänu sellele elumuutusele – see on äärmiselt meeldiv. Leidsin ka kaks kõige-kõige kallimat!!

Paljud inimesed, kellega suhtlen, üllatavad vahel väga eriskummaliste, kuid nutikate mõtetega. See avardab maailmapilti ja väärtushinnanguid. Üks põnevamaid asju siin maailmas ongi uute inimeste tundmaõppimine!

Loomulikult on muutunud paljugi veel. On väga positiivseid aspekte kuid ka negatiivseid asjaolusid.

Kui peaksin uuesti olema selle valiku ees – ma ei teeks midagi teisiti ja see on meeletult võrratu tunne!

Erle Melter (1. teksti analüüs)

“Minu loos pole konkreetset sündmust, sest kõik, mida kirjeldasin, juhtub ajapikku. Seda ei saa käsitleda ühe sündmusena. Kõik tunded ja emotsioonid on tekkinud pika ajaga ja nendest ei saa kirjutada kui sündmusest.”

Erle Melter (2. tekst)

14.-16. mai toimus Lähtel Eesti Gaidide Liidu poolt korraldatud laager. Mina kui Lähte vanemgaid võtsin samuti neist üritustest osa ja osalesin korraldamisel.

Eialgu ei osanud ma sellelt ürituselt midagi erilist oodata. Aga nende päevade jooksul tekkis mul veel suurem huvi ja poolehoid gaidluse vastu.

“Imederaja” matka vältel sai mulle selgeks, et paljud noored, kes pole taoliste organisatsioonidega osalenud, jäävad paljudest teadmistest ilma ja sellega kaotavad nad päris rohkesti.

See sündmus andis mulle ka uut hoogu juurde osaleda tulevastel laagritel ja jääda eluks ajaks gaidlusele lähedalseisvaks inimeseks. Ja nüüd ootan ma meie kahehädalast suvematka veelgi enam!

Kollane Kass (1. tekst)

“Mingit sihukest ühte suurt sündmust, mis muudaks kogu mu ülejäänud elu, sellist ei olegi olnud eriti. Igasugused asjad ju muudavad, no kasvõi hästi vähe. No sihukesed tavalised ja paratamatud asjad, nagu uued klassikaaslased. Eks ma olen tänu neile ikka muutunud, sest eelmises klassis ei olnud meil nii palju erinevaid isiksusi, oli rohkem hall mass või nii. Või siis Andres Keil, kes on tuntud teatrikriitik, rääkis mulle natukese aja eest igasugust abstraktset värki oma maailmavaatest. Sellega mõistsin nagu rohkem igasuguste asjade varjatud tähendust või nii... või kasvõi hommikune kohvi võibolla mõjutajateks. Kui ühel hommikul jääb näiteks kohvi joomata, siis võin ju terve päeva olla unine ja pahur.”

Kollane Kass (1. teksti analüüs)

“Minu tekstis ei olnud sündmust, mis vaja. Pole midagi nii suurt olnud lihtsalt...”

Kollane Kass (2. tekst)

“Viimase nädala jooksul on olnud palju sündmusi, mis mind mingil moel mõjutanud on, sest iga asi ju tegelikult jätab endast mingi jälje.

Hästi tähtsaks pean aga möödunud nädalal toimunud tegevuskunstiööd. See oli selline üritus, kus astuti üles *performance* idega. Valdava osa etteastetest moodustasid Tartu Lastekunstkooli selle aasta lõpetajad, kellest üks olin mina. Kogu mu päeva esimene pool kulus *performance*’i jaoks vajamineva suure hulga lillede muretsemiseks. See oli kohutav, kuid õhtused emotsioonid olid seda väärt. Kuigi minu jaoks oli see esimene kord tegevuskunstis kätt proovida, ei paanitsenud ma enne alustamist üldse. Närv tuli sisse alles *performance*’i ajal. Tundsin, kuidas lähen palavuse tõttu näost punaseks, samal ajal, kui jalad värisevad ja hääl ei tule kurgust sugugi välja. Peale lõpetamist oli kohe kergem, kuigi mind häisris see-küll-eriti-hästi-ei-läinud-arvamus. Aga see tunne vajus varsti ära, sest minu juurde tulid täiesti võõrad inimesed ütlema, et neile hullult meeldis minu *performance* ja et väga lahe oli. Ja muideks isegi kallistama tuldi. Siis oli küll selline tohutult mõnus ja egot paisutav enesetunne, et “Ma sain hakkama, hoolimata igasugustest keerulistest ja närvesöövatest nädalatest enne etteastet.” Ja seda enam oli uhke tunne, et meie klassist olin ma ainuke! Ülejäänud otsustasid sellest pingutusest loobuda ja hinne kätte saada mahuka referaadi tegemisega. Ma olen tohutult rõõmus, et mina ei valinud kergemat vastupanu teed ning sain selle läbi uue kogemuse. Tegelikult kohe terve hunniku uusi kogemusi. ☺”

Kirke Audru (1. tekst)

Käes oli 31. august. Päev, mil sõitsin maha 200 km, et minna uude kooli Lääte Ühisgümnaasiumisse. Toas oli kaks tühja narit. Valisin kohe oma le kõige aknapoolsema ja muidugi alumise koha. Ma teadsin juba, et minu toanaabriteks saavad kaks rebast, Ketlin ning Önnela.

Hakkas saabuma õhtu ning minu tuppa polnud ikka veel keegi sisse kolinud. Kuid peagi avanes uks ning seal nad olidki – minu kaks klassiõde ja samas ka aastased toakaaslased.

Nad on inimesed, kes on muutnud mu elu ja ellusuhtumist. Eriti on seda teinud Ketlin, kellega koos veedan ma kogu oma vaba aja. Ta on inimene, kellega ma teeksin ükskõik mida ja läheksin ükskõik kuhu. Aja suhtes tunnen ma teda küll alles vähe, kuid südames on ta mulle tõeliselt kalliks saanud. Inimene kellest ma hoolin ja kellele poleks Lääte minu jaoks üldse see koht, mis ta on.

See kuidas me kohtusime on muutnud kõik. On olemas erilised inimesed ja teatud asjad. Mina olen tänulik, et tulin Lääte kooli, kuna leidsin siit tänu sellele enda jaoks väga erilise inimese.

„... viimasel ajal ei ole minu rutiinses ühiselamuelus toimunud midagi värskendavat. Ainuke asi, mis mulle tõeliselt mõjus ning mis mind mõjutas, oligi siia kooli tulek ning uute inimestega ja keskkonnaga kohanemine.“

Kirke Audru (1. teksti analüüs)

„Minu kirjutises ei ole just sündmust. Seal on kirjutatud erinevatest emotsioonidest, aga sündmust põhimõtteliselt tekstis ei ole.“

LISA 4

Hinnangud meediaõpingute kohta Lähte ÜG-s - õpilastekstid I poolaasta

Olev Kainer

Mis ongi see kõige huvitavam, et varem, kui ma olin põhikoolis, olin ma meedias rohkem sees, ma teadsin, mis toimus maailmas, aga nüüd olles siin meediaklassis, naera või mitte, tekib selline tunne, nagu oleks pommiaugus. Ma ei tea midagi, mis toimub maailmas, Eestis. Meediainimene peaks ju ometigi olema kõigega kursis, aga siin on hoopis vastupidi.

Meediaõpetuses siin koolis olen täiesti pettunud. Siia tulles mõtlesin, et saab põnev olema, pidevalt kirjutame lugusid igasugustel teemadel, aga need neli ajakirjanduse tundi, mis meil nädalas on, magan ma tegelikult maha, ühest kõrvast sisse, teisest välja. Olen hakanud mõtlema, et tulevikus ei tahagi ma oma elu meediaga siduda, sest tänu koolile tundub see jube igavana ☹

)X(

Ajakirjanduse tunnid mulle ei meeldi. Väga kuivad. Uudiseid saab kirjutada ainult surmigavatel teemadel nagu näiteks Aleksi pea. Keda see ikka huvitab. Tänu igavatele tundidele ei viitsi ennast ka meediaga kursis hoida. Alguses olin väga entusiastlik ja püüdsin kõigest väest, aga ind on otsas. Kuigi see tund on kasulik, ei taha ma vabal ajal kirjutamisega tegeleda.

:D

Meedia tundub tegelikult väga huvitav, kuid samas ka raskesti arusaadav. Peab olema ise hästi hakkaja ja julge, et meediaga toime tulla.

Ajakirjanduse tunnid on natuke teistsugused kui ette kujutasin, natuke raskemad, aga ma tulen toime.

Minu arust on siiski kasulik meediat õppida, sa õpid ühiskonda vaatama kriitilisema pilguga ja hakkad sellest rohkem aru saama.

Junkie 007

Enamus meediaalased teadmised sain ajakirjanduse ja arvutikujunduse tundidest. Arvan, et see on kasulik, kuna oskan kuigivõrd analüüsida ajalehe välimist ja sisemist poolt.

Meedia on huvitav, kuna selle abiga on võimalik tegelikkust muuta – nii positiivseks kui ka negatiivseks.

Tegelikkuse muutmine on raske ja keeruline ning vajab erilisi oskusi, kuid täiesti võimalik ja huvitav.

Siil

Meediaklassis õppimine on mulle huvitav ja ka kasulik. Tekitab ka põnevust ja on erinev reaalklassist. Mul on isegi hea meel, et siia klassi tulin.

Juhan ☺

Meedia tunnis olen saanud natuke targemaks. Olen saanud teada reeglitest, mis tuleb artikli juures silmas pidada. Aga kõige rohkem olen sellest tunnist saanud julgust väljendada oma arvamust. Kuigi suurema osa oma teadmistest sain Sapienti Sat'i loengust, kus ma kirjutasin oma esimese uudise.

Kollane kass

Meediaklassis õppimine on mulle andnud kriitilisema pilgu lehe üldise kujunduse ja artiklites oleva suhtes.

Ubinamadu

Kõige huvitavam, mis ma olen õppinud, on see, kuidas ajalehti kujundada. Õpime seda tunnis, mille nimeks on pandud arvutikujundus. Tänu sellele tunnile olen hakanud meediaväljaandeid hoopis kriitilisema pilguga vaatama.

Veel on meil selline tund tunniplaanis nagu ajakirjanduse alused. See tund on kohati väga igav ja kasutu, vahel jälle väga huvitav. Otseselt midagi kasulikku ma seal teada ei ole saanud, kuid mu kujutlusvõime on arenenud.

Christina

Olen alati tahtnud osata uudist kirjutada ja lõpuks sain selle selgeks. Mul on väga hea meel, et seda õppisime.

No põhimõtteliselt olen meediaõppes pettunud, reklaamiti välja, et enamus on ikka meediakallakuga. Meil on ainult 2 ainet, mis on ajakirjandusega seotud.

Saan aru, et hiljem tuleb veel. Kuid reklaam on valesti koostatud: vihjatakse, et kallak on meedia. Kuid ühe aasta jooksul 2 lisaõppeainet ei tähenda mingit kallakut.

Põhimõtteliselt on mul igav. Ma tahaks rohkem ja sügavuti.

No kasutu see kindlasti pole. Miski ei jookse mööda külgi maha. Mis ei tapa, see teeb tugevaks!

Char7

Meediaõpingute puhul ootas, et tunnid oleksid huvitavamad. Kõik on kuidagi kuiv ja tuim. Ootas rohkem praktilist (loe: praktilist tööd) ja õpetaja poolset inspireerimist. Ootas tundidest põnevust.

Raster

Lähte koolis on meediaõpetuses teadmisi teatud määral juurde saadud küll, kuid ootused olid kõrgemal. Materjali võetakse edasi liiga aeglaselt, takerdutakse pisiasjadesse. Pealehakkamist jääb väheseks, nagu ka praktilist poolt.

Kokkupuude reaalse maailmaga on väiksem kui kodus olles, justkui oleks ära lõigatud. Siia tulles arvasin, et uudised mis iga päev CNN-is ning Eesti tele- ja raadiomaastikul jooksevad on süvakäsitletavad. Ja ainetunde peaks rohkem olema, kuid samas spetsiifilisema teema peale. Siin oldud aja jooksul on tunne, et maailmapilt on veelgi kitsenenud. Näiteks see lumetormi asi on totaalne uudis. Ei teadnud sellest midagi. Ka raadiost ei kuulnud ☹

Lõka

Ma arvasin, et meediale pühendatakse rohkem tähelepanu. Kuid mulle tundub, et see meedia pool jääb vahest isegi vähemtähtsale kohale kui näiteks matemaatika või keemia. Kurvaks teeb ajakirjandusõpetaja suhtumine... eelkõige poiste arvamus ja siis kui aega üle jääb siis võiks mõne tüdruku ka ära kuulata.

Saldo

Tegelikult hindaks oma suhet meediaga heaks. Kuigi me võiks tunnis rohkem materjali läbi võtta, arvan, et seni olen ma üpris palju uut ja kasulikku juurde õppinud.

Näiteks olen ma õppinud, kuidas kirjutada uudisele liidi ja mida tuleb edasi kirjutada peale liidi ja kuidas tuleb lõppu ja tausta kirjutada.

Minu meelest on meedia huvitav ja inspireeriv, kuna tänu meediale saab ka inspiratsiooni teiste ainete või aladega tegelemiseks. Meedia on kasulik, kuna me õpime lehti ja ajakirju lugema teise pilguga. Me vaatame, mis on uudises valesti ja mis võiks olla paremini. Minu meelest on meedia huvitav, kasulik ja eluks vajalik element.

Aet

Terve esimese tsükli õppisime ajakirjanduse tunnis õpetaja Lembit Jakobsoni käe all uudist kirjutama. Teada ju on, et ajakirjandustunnid on meil vaid ühel aastal (see tähendab, et vaid kümnendas klassis), siis arvatavasti peaks uurima ja arutlema ka teisi teemasid nagu arvamislugu. Õpetajal on omad nn lemmikud, keda ta küsib. Teiste arvamus teda ausalt öeldes ei huvita ning peale selle ei tea ta siamaani kõigi klassis viibijate õpilaste nimesid.

Terve tunni jooksul ei pea me põhimõtteliselt midagi tegema. See on lihtsalt magamistund. Kui oled veel viimases reas istuv, siis ei pane ta sind nagoonii tähele.

Loomulikult oleme me midagi õppinud nende tundide jooksul, aga ise ma arvasin, et need ajakirjandustunnid hõlmavad rohkem ka seda, kuidas lehte nt müüa, aga siin ei hõlmata pea üldse meediat.

Kui toimus Sapieni Sat'I loeng, mida pidas Mihkel Ulk, siis ma tundsin, et tolle paari tunni jooksul õppisin ma rohkem, kui praegu nende ajakirjandustundide jooksul kokku.

Samas on meil ka arvutikujunduse tunnid, mida annab Tiit Helm ning ma tunnen, et see on ikka palju põnevam ja huvitavam.

Meie eesmärk olevatki ju osata meediat kritiseerida, aga ajakirjandustunni järel ma küll ei oska midagi kritiseerida. Meie jahume aga ainult uudist.

Arvutikujunduse tunnis ma aga tunnen, et ma oskan midagigi kritiseerida. Ma oskan vaadata, kui pilt on valesti paigutatud või kus on üldse vea.

Mina isiklikult lootsin midagi enamat nendest ajakirjandustundidest. Selles suhtes olen ma küll natukene pettunud, kuna lootsin enamat. Aga olen sellega vaikselt leppinud ja see kool meeldib mulle ka nende vigadega.

LISA 5

Hinnangud meediaõpingute kohta Lähte ÜG-s - õpilastekstid II poolaasta



Ajakirjanduse alustes olen suht vähe juurde õppinud, sest me ei kirjuta nii palju, et kõik kinnistuks. Terve selle õppeaasta jooksul olen ehk kirjutanud 2 uudist, mida pole hinnatud. Nüüd kirjutame olemuslugu, mis annab terve tsükli hinde. Ühesõnaga suulist teksti on, aga kirjalik pool puudub, ei kujutagi ette, kui tuleb midagi kirjutada, kas üldse oskakski ☺

Arvutikujunduses, selle ainega olen rahul olnud, sest seal olen juurde õppinud palju. Oleme teinud töid, mis nõuavad oskusi: voldik, 4-leheküljeline "ajaleht" ja muud töökesed. Arvutikujundus on olnud lahe tund ja seda on tore õppida.

Samas pean tõdema, et ainult tundides ei pea tekste kirjutama. Alati on võimalus endale kirjutada ja näidata õpetajale, kes üle kontrolliks, kuid alati jääb kõik viitsimise taha.

)X(

Arvan, et ma ei ole selle õppeaasta jooksul ajakirjandustunnis eriti targemaks saanud. Kuigi tean nüüd teooriast rohkem, praktika puudub. Alles täna kirjutati arvestusliku hinde jaoks oma esimest tõsisemat lugu (olemuslugu). Terve aasta on nagu naljategemine olnud. Kui oleksin ise rohkem püüdnud, oleksin praegusel hetkel natukene targem, aga kuna keegi ei püüa, siis miks peaks minagi. Teises ajakirjandustunnis sain aru, et olen endale vale ala valinud ja seda arvamust jagan siiani.

Arvutikujunduses on asi teisiti. See on väga asjalik ja huvitav tund. Mulle meeldib algusest peale. Siia kooli tulles arvasin, et ajakirjanduse alused on see kõige olulisem tund, aga arvutikujundus tundub mulle siiani tähtsam. Selles tunnis õpime rohkem kriitilise meelega meediat jälgima. Võibolla on asi minus, aga ju siis olen rohkem sellist tüüpi inimene, kes ei pööra eriti palju tähelepanu sisule. Kujundus meeldib mulle palju rohkem. Hr Jakobson on väga huvitav inimene, aga tunnid on lihtsalt kuiv teooria.

Nimetu1

- aasta lõpus vajusid tunnid ära
- + põhjalikult õpetati kirjutama uudist
- lugusid harjutamiseks sai siiski vähe kirjutada
- + õppisime kirjaliku meedia minevikku, huvitav
- + õppisime arvutis uusi ja huvitavaid programme, sh küljendamist, see tuleb igati kasuks
- + "õppisime" ajalehte lugema. Nüüd on kergem analüüsida, mis on tõde ja mis mulla
- + lahkasime reklaame, mis iseenesest oli huvitav
- arvutikujunduses häiris sageli see, et tuli olla mitmekesi ühe arvuti taga
- + õppisime, kuidas suhelda meediaga

Nimetu2

Positiivne: olen õppinud, kuidas kirjutada uudist, olemuslugu ja kuidas uudist üldse üles ehitada ja ka kokku panna. Olen õppinud ka seda, kuidas uudist teistsuguse pilguga vaadata, et mis seal on õigesti ja mis seal on valesti ja mida tuleks keeleliselt muuta ja parandada. Olen õppinud analüüsima.

Negatiivne: negatiivset nagu eriti ei ole, aga ajakirjandustunde võiks rohkem olla. Samuti võiks arvutikujundust rohkem olla, sest seal õpime arvutit kasutama ja õpime ka lehekujundust.

Olev Kainer

Alguses olid tunnid igavad ja venivad. Kuid olenemata sellest on tekkinud piisav kriitikameel. Ajalehti lugedes ajab ennast juba närvi, sest ajalehti loen jube kriitiliselt ja pöoran tähelepanu kujundusele kui sisule.

Tundides oleme palju võtnud uudist. Aga põnevamad on tunnid just viimasel ajal, kui oleme võtnud uudist.

Aura

Selle õppeaasta jooksul on tänu ajakirjanduse tunnile arenenud mu kriitikameel. Oskan hinnata ajalehti ja ajakirjaniku tööd. Ise ei tunne, et oskaksin paremini kirjutada. Olen muutunud kannatlikumaks, sest et ajakirjanduse tundides toimub pidevalt valjuhäälna vaidlemine.

Kindlasti on tunni negatiivne omadus see, et õpetaja eelistab nähtavasti poisse tüdrukutele. Tunni pluss on see, et ...oih vabandust, ma ei leidnud selle tunni plussi.

Arvutikujundus on olnud mulle tunduvalt kasulik. Olen õppinud kujundama lehti, voldikuid ja muud. Oskan ajalehti vaadata ka kujundaja pilguga.

Christina

Arvan samamoodi nagu aasta alguseski... Mul on hea meel, et oskan uudist kirjutada, ajalehti ja reklaami analüüsida. Näiteks ei saa ma olla enam nn tavatarbija lehte lugedes või reklaame vaadates. Ma tean, millistes kriteeriumites tehakse vigu ja kuidas tuleks paremini lugude pealkirju sõnastada jne. Tunnan, et olen saanud kõik suurepäraselt selgeks ning mind huvitab see (ajakirjandus).

Kui ma räägin tuttavatega, siis nad ütlevad küll: "Oi, kuidas sa seda küll oskad. See on nii raske!" See ajab naerma. Tunnan, et olen õiges kohas. Mulle meeldib meedia. Küll aga mitte hindamisjuhend, mis on aetud oma piirangutega üle piiri.

Arvutikujundus pole mulle küll midagi juurde andnud.

Kollane Kass

Mulle on selles kasu olnud küll. Olen saanud mitmeid uusi põnevaid teadmisi, näiteks mis peab olema igas ajakirjandusžanris, kuidas paigutada teksti nii, et see "manipuleeriks" lugejaga jne. Nüüd oskan vaadata ajalehti teisiti kui varem. Ma ei tea, kas see on ka mõjutanud minu kirjutamisoskust, sest sellist praktilist kirjutamist tundides on olnud vähe. Kää olen pigem lahtisemaks saanud koolilehte kirjutades. Mulle tegelikult hullult meeldib selline meediaõpe.

Nimetu3

Minu arust on selle kooli meediaõpe jumalast mõttetu. Ma olen käinud aasta otsa LÜG-s ning õpetaja ei tea mu nimegi. Ta vaatab mulle otsa, nagu tahaks küsida, kuid ei saa, sest ei tea mu nime. Ma ei ole seal tunnis mitte midagi õppinud ega tilkagi targemaks saanud. Tal (õpetajal) on paar inimest, kellega ta tunnis koos töötab ning need ehk saavad sellest mingit kasu, kuid ikkagi on ajakirjandus mõttetu.

Arvutikujundus on veel natukenegi kasulik ning arusaadav. Aga sealse õpetajal pole välja kujunenud lemmikuid. Meediahuvilistele need ained oleksid kasulikud, kuid kuna mul mingit huvi pole, ei näe ma sellel ka mõtet.



Ajakirjanduse üheks plussiks on see, et oleme õppinud meediasse kriitilisemalt suhtuma. Teame tegelikult rohkem kui pool Eesti rahvastikust. Nüüd teame enam-vähem, kuidas kirjutada uudist, olemuslugu, arvamuslugu jne.

Pole siiski täitsa täpselt teada saanud, kuidas täpselt näiteks olemuslugu kirjutada. Mõned tunnid on ka igavad olnud. Arvutikujunduses õppisime kujundama ajalehte ning õppisime tegema voldikut, mis tuli meil tegelikult hästi välja.

Siiamaani tean ma meediast natuke rohkem küll kui varem, kuid siiski pole see väga palju mulle juurde andnud.

Juhan ☺

+ vaatame reegleid, mida jälgima peaks

+ suuline osa on väga suur

+ harjutame kirjutamist

+ õppisin väitlema

- enamjaolt on tund igav

- kõik on läbi võetud, kuid siiski ei oska, sest praktika puudub
- tsükli töö venib jubedalt
- õpetaja paneb umbes hindeid

Ajakirjanduse alustes pole midagi muutunud. See, mida tean, on enamjaolt oma tarkus ja väga väike osa olen tunnist teada saanud.

Arvutikujunduses on asi OK, ainult töö jubedalt venib. Saab teada palju uut.

Pseudonüüm

Ajakirjandus

- jama
- reklaamile ei vasta
- õppinud juurde uut vähe
- mõttetu tekst käib tunnis

Arvutikujundus

- kogemused ...ee eriti pole midagi juurde saanud
- ettekujutusele ei vasta tund

Junkie007

Suur pluss on see, et tegi kriitilisemaks meedia suhtes. Alguses oli jumalast 0-teadmine, mis meediasse puutub. Nüüd teab nii mõndagi. Oli edasiarendav. See on hea. Edasi areneda on kõige targem tegu, mida inimene teha võib. See avab uued uksed ja täiendab lüngad. Või selgitab loogiliselt seda, mis võis tunduda kunagi mingi suur imetegu.

Miinuseid on vähe. Võibolla annab Jakobsoni õpetamises nuriseda. Nt uudiste kirjutamisel oleks ta võinud konkreetsemalt ära seletada, mis nt peale leadi peaks kohe tulema. Sest oma vigadest õppimine võtab aega, kui puuduvad selged teadmised vigade vältimiseks.

Char7

See aasta on ajakirjanduse vallas olnud väga hariv. Olen saanud ajakirjanduse toimimise kohta rohkem teada ning oskan vaadata ajakirjandust kriitilise pilguga. Tean nüüd, kui palju suudab massimeedia inimesi mõjutada.

Õpetaja kohta ütleksin mina niipalju, et selles erilisi puudujääke polnud. See, kes tõesti tahtis midagi õppida, see seda ka sai. Õpetaja oli omamoodi, aga põhiline oli see, et õpetamises ta kergekäeline ei olnud. Ainukeseks miinuseks loeksin seda, et õpetaja käitumises võis näha kohati väikest eelistamist. Üldiselt aga pean seda aastat kindlasti pigem kasulikuks kui kahjulikuks.

LISA 6

Ajakirjandustunni vaatlus

Aeg: 04.november 2003; 6.-7. tund (13.30 – 15.00, paaristund väikese vaheajaga)

Toimumispaik: 10. klassi koduklass, küllaltki kitsas, laudu-toole tihedalt täis, klassi ees tahvel, õpetaja jaoks laud ja kesine liikumisruum. Ruum seab oma piirangud suhtlemisele.

Osalejad: 10. meediaklassi õpilased (20 õpilast), erinevatest Eestimaa piirkondadest kokku tulnud poisid-tüdrukud, vähese meediakogemuse ja teadmistega + õpetaja.

Tunni teema: Kuidas sündmusest saab uudis?

Protsessi kirjeldus:

Õpetaja (ÕP) alustab evokatsioonifaasis lühikese mõnelauselise häälestusega praktiliseks tegevuseks. Teavitab Võnnus toimunud koolilehtede tegijate meedialaagrist, millest õpilased midagi eriti kuulnud pole. Lähemalt sündmust ei selgita (eeldab varasemat teadmist) ja küsib kohe tagasisidet. Sander luges sellest kodukandi ajalehest Sakala. Püstitatakse probleem: kuidas 3 päevast (seoses meedialaagriga) saab uudis (kui u 40 rida on ette antud)?

ÕP: Mida tähele paneksid? Pange paaristööna paberile.
(Üsna vaba õhkkond. Palju segadust, hämming, küsimus, kuidas teha.)

ÕP: leia eesmärk...miks? kuidas? kus?

ÕP: sündmusest fookuse leidmine (kirjutab tahvlile)
(Arutlevad paaris-kolmekesi, mõned tegelevad muude asjadega.)

ÕP: kõige lihtsam – see, mis sind ennast huvitab, huvitab ka lugejat.
(Õpilased ei saa ülesandest korralikult aru, hajjevil)

(Kaisa tegeleb pidevalt Maarjaga, esimene saadetakse tahvlile märksõnu kirjutama)

Palju osales?
Kus ja kui kaua toimus?
Missugused noored osalesid?
Miks toimus?
Mis üritusega tegemist?

(Eelpool kirjapandut kordamata kirjutab Tarvo)

Mis on eesmärk?
Kust tuli selline mõte?

Sander tahvli juures: Kellele suunati?
Kes korraldasid?
Kust noored tulid?

(Sander ja Alex suhtlevad omavahel, viimane annab nõu)

Marju (kohapealt): “Kuidas õnnestus?”

Kristiina (kohapealt): “Kust nad teavet said?”

ÕP: “Mis te sellisest uudisest saate? On huvitav?”

Elmi: “Mitte eriti.”

ÕP: “Mis teeb uudise huvitavaks?”

Vastused erinevatelt õpilastelt kohapealt: “Prominentsus, sponsorid, konfliktid, ebaõnnestumised, värskus, erakordsus.”

(Toimub õp ja õpilaste vaheline arutelu)

ÕP: “Mis on kõige olulisem? Sündmused? Kõik sõltub lehest.”

Sander kommenteerib: “Sakalas oli ainult kuiv info, lühitutvustus.”

ÕP: “Mida peate olulisemaks? Sellest sõltub uudis. Mis ületaks uudiskünnise? Sakalasse see sobiks, Postimees jah-ei. SL Õhtulehes – kui on olemas konflikt (nt kokkupõrge politseiga), siis küll. Võhma linnaleht

Õpetajapoolne teemamuutus: “Koolis on tulemas isadepäeva kontsert. Millest kirjutaksid?”

Kui palju isasid osales?

Vanemate kommentaarid

Kas varem on tähistatud? Erakordsus?

ÕP: “Kuidas teistes koolides on tähistatud?”

Mis on päeva mõte?

Isa-teemasse süvenemine.

Lühidalt problemaatika esitamine.

Fookus – toimub üle hulga aja midagi.”

(Tulevad mõned õpilastepoolsed kommentaarid, domineerib õpetaja, õpilased üldiselt passiivsed)

ÕP: “Märgime midagi nüüd üles ka - misasi on sündmus?”

(Õpilaste vastused.)

ÕP: “Kuidas piiritled? Tarvis on fakte, tuleb neist valida olulisem, et teha sellest uudis Mitte arvamused. Ülejäänud faktid jäävad kõrvale.”

(Isadepäevast lähtuvalt faktide väljatoomine. Üksikud vastused. Õpilased passiivsed.)

Õp: “Leidke olulisimast sündmusest kõige olulisem fakt, tehke sellest juhtlõik”

ÕP: “Teeme proovi. Kuidas lead välja näeb? Võite paaris tööd teha.”

(Osa süveneb, osa tegeleb muuga, saadetakse kirju.)

ÕP: “Juhin tähelepanu, et uudises arvamust pole.”

(Lisaküsimused õpilastelt. Lõpuks süvenevad.)

ÕP (täpsustab lõpuks, kui töö käib): “Kirjutage koolilehele.”

(Õpilased kirjutavad.)

(Õp orienteerub sellele, kes oskab. Marju kutsutakse oma leadi tahvlile kirjutama. Jätkavad Sander, Sigrít. Teised samal ajal üsna passiivsed, tegelevad oma asjadega.)

(Õp annab ülesande tõmmata leadis olulistele märksõnadele joon alla. Samad õpilased käivad uuesti tahvli juures.)

Õp (soovib leade võrrelda): “Kas on erinevusi? Millele on tähelepanu juhitud?”

(Järgneb töö sisuga.)

ÕP: “Mis võiks välja jätta?” *(Järgnevad selgitused-põhjendused.)*

ÕP: “Mis edasi, kui lead on käes?”

(Õp jätkab teoreetilise poolega): “Pane paika enne sisu, siis vorm.” *Toob võrdluse kirjandiga: teema arendus käsitleb olulist fakti, mis on leadis.*

ÕP: “Kuidas võiks edasi minna? Vaata leadi, mõtle.”

(Arutelu.)

“Kuidas? Kes jagas? Millised näpunäited?”

Õp: “Kes vastab neile küsimustele? Kust saate infot? Pane kirja, keda peaks küsitlema.”

(Õpilastepoolne loetelu: osalejad, interneti allikad, Noorte Meediaklubi kodulehekülj jne)

ÕP defineerib mõiste: “Sündmus on kõik kindlas ajas ja ruumis toimuv. Arusaadav?”

(Kinnitab tahvlile 1905. aasta revolutsioonisündmuse kajastava plakati.)

(Õpilased protestivad aegunud plakati ja sündmuse suhtes. Õpetaja selgitab kaasaegsema näitega.)

ÕP: “Kuidas teha sellest plakatil kujutatavast sündmusest uudis?”

(Ootamatu, tekitab elevust. Suur sumin.)

ÕP: “Leia olulisim.”

(Õpilased oma vastustes keskendusid väheolulistele detailidele; püüdsid konflikti leida. Elavnemine, tihe variantide pakkumine.)

(Õpetaja ajab oma rida, suhtleb valitutega. Vestluse käigus tuuakse sisse viited ajaloolistele teostele “Mahtra sõda”, “Tasuja”.)

Õp: “Nüüd tehke plakatil oleva kohta lead.”

(Rõhuasetus poistele, poisid protestivad. Tegevus, mühin, hõikumine, vaimukused.)

(Õpetaja nina all tegutseb kolmeliikmeline seltskond – poiss ja 2 tüdrukut – oma asjadega.)

(Arutelu mõisnikule nime panemise üle; kes on pildil, kuidas seotud. Rõhuasetus ajaloolisele, mitte leadile.)

(Reimo loeb oma teksti ette, arutelu.)

Tund läheneb lõpule. Sekkun eelneva kokkuleppe põhjal tunni käiku ja palun 5 minuti jooksul vabakirjutamise vormis kirja panna kõik, mis tunnis käsitletust enim meelde jäi ja miks. Kõigil hakkas korraga kiire, taheti bussile jõuda jne, seepärast said vastused sellised, nagu said.

LISA 7

Mis mulle tunnis käsitletust enim meelde jäi ja miks? - ajakirjandustunni refleksioon

XXXX

Ajakirjanduse tunnist jäi eelkõige meelde see, kuidas tuleb kirjutada juhtlõiku, mis annaks teemast ülevaate, kas tasub lugeda või ei. Juhtlõigu kirjutamine jäi meelde, kuna selle abil saab teada, millest järgnev jutt räägib.

(6)

Tunnist jäi meelde, millised osad peaks uudises kindlasti olema, sest seda korrutati mitu korda. Jäi meelde ka 1905. aasta mässu joonis, kus oli hästi palju valesti tehtud. Seepärast jäigi meelde, et pilt hakkas silma kriipima. Jäi meelde, et eelmise nädala lõpus oli Võhmas meedialaager.

Junkie 007

Sellest tunnist jäi meelde, kuidas kirjutada leadi. Õigemini ma oskasin leadi, siis ka olulise välja toomine ning need küsimused, mille põhjal kirjutada uudis. Põhjendus: oli 2 tundi järjest; ma kuulasin; see polnud eriti uus ning me käsitlesime seda palju ja põhjalikult.



Õppisime kirjutama uudist. Proovisime kirjutada leadi, otsisime põhjuseid, mille alusel saame hea uudise kirjutada: miks toimus? Kus? milleks?

)X(

Kõige rohkem jäi meelde, et uudist tehes on kõige olulisem valida välja olulisemad faktid ja kõik muu jätta kõrvale. Sündmus on kindlas ajas ja ruumis toimuv.

Ubinamadu

Jäi meelde, mida on vaja sündmusest uudise kirjutamiseks. See, et Võhmas toimus meediaklubi poolt korraldatud meedialaager. Kirjutasin tunnis 2 juhtlõiku. Arutasime talupoegade mässu üle. Õppisime, kust saada informatsiooni uudise kirjutamiseks.

Kõige olulisemast faktist teeme leadi. Tuleb esitada küsimusi sündmuse kohta ja välja tuleb valida üksainus küsimus, mille najal püstitad loo. 1905. aasta talupoegade mäss. Pilt, mida vaatasime, seal olid surnud ja haavatud, kellel ei jooksnud haavadest verd.

Brita

Uudise kirjutamine Võhma meedialaagrist, leadi kirjutamine. Kust infot saada, eesmärgid paika panna. 1905. aasta mäss. Sanderi ja õpetaja dialoog.

Asshole

Jäi meelde näiteks, kuidas kirjutada paremini leadi, mis on sündmus. Jäi meelde, et kindlas ajas ja ruumis toimuv. Sündmusest kõige olulisema otsimine. Fakte on vaja, mitte arvamust jne.

Siil

Mulle jäi meelde kuidas kirjutada liidi, sest see oli põhiline asi, mida me kaks tundi tegime. Ja see, et mis põhimõtted peavad olema, et oleks hea uudis, sest sellega tegelesime ka natuke.

Char 7

Sain teada, kuidas kirjutatakse uudisele lead'i. Vahepeal oli igav, sest ära tüütas nende lead'ide kirjutamine, aga nalja sai kah. Siis kui midagi arutasime, oli huvitav.

Erle Melter

Mis on sündmus ja kuidas seda uudiseks kirjutada. Laager Võhmas. Kõik seoses maaliga ja selle kirjeldamisega. Uudise kirjutamine.

Magus Mamma

Tunnis jäi meelde, mis on sündmus, kuidas kirjutada juhtlõiku ja arendada teemat. Jäi ka meelde, et naisi ei tohi traumeerida. Laager Võhmas ja 1905. aasta revolutsioon.

Nimetu

Liidi kirjutamine, sest seda me kaks tundi käsitlesimegi. Õppisime, mis on sündmus, uudises tähtsat, mis mind huvitab.

Kirke Audru

Sündmusest on väga raske teha uudist. Tuleb leida sündmusest faktid ning nendest faktidest otsida välja kõige olulisemad faktid. Sündmuse uudis on täpne, lühike enamasti ja lõvv.

Olev Kainer

Meelde jäi kõige rohkem liidide tegemine ja nende arutus, kuid ka tegelikult vaid õpetaja ja Sandri vaheline dialoog, mis vältas läbi kahe tunni, teisi õpilasi nagu polnudki tunnis.

Killu

Kõige enam jäi meelde viimase juhtkirja tegemine ja arutelu mõisa vallutamise kohta.

Raster

Uudise tekkimine ja kujunemine sündmusest. Mis on sündmus? Leadi kirjutamine. Sõja käsitlus, naiste hoidmine. Meedialaager ja selle sisu, sellest leadi tekitamine, kõige tähtsamate faktide eraldamine mitteolulisest.

Kollane Kass

Võhmas toimus laager koolilehtede tutvustamiseks ja parandamiseks. Ja see ebaloogiline pilt on ka ikka veel silme ees...

Veel üks nimetu

Liidi kirjutamisest, kuidas seda tehakse ja et on võimalik kirjutada liidi minevikus toimunud sündmusest nagu täna tegime. Vaatasime pilti ja tegime selle järgi liidi. Mõtlesime küsimusi, mida esitada, et teha uudist.

Nimetu 2

Täna tunnist enim jäi meelde see, kuidas tuli teha 1905. a sündmusest juhtlõik. Kusjuures seda sündmust kajastas vaid mingi erilisel vana pilt, mis oli tehtud siis, kui kunst oli veel "raamides". Pilt oli mitmeti vastuolus. Väga palju tuli ise juurde mõelda, mis mõnes mõttes oli ju isegi väga huvitav. Sai oletada, et kes, kus, miks. Sellepärast ehk jäi ka meelde, et tegu oli mässuga ja see on ju huvitav.

LISA 8

Leadide kirjutamine + pealkirjastamine

Olev Kainer

Lähtel tähistati jõule balliga

21.detsembril toimus Lähte Ühisgümnaasiumis jõuluball, mis oli tugevaks lüliks jõuluballi traditsiooni sissejuurutamiseks. Vaidlustes, kas jõulude ajal oleks ball või disco, jäi seekord peale ball.

Loid jõuluball Lähtel

21.detsembril toimus Lähte Ühisgümnaasiumis jõuluball, mis pidi olema selle poolaasta suursündmus, aga üllatas hoopis väheste pidulistega.

Saldo

Kassipoeg kui ühika maskott

Paar nädalat tagasi märkasid lapsed Lähte ühika maja ees magavat kassipoega. Kassipoega koheldi ühelt poolt kui armsat kiisut ja teiselt poolt kui kõutsi.

Kassipoeg ja see, mis temast maha jäi

Mõni nädal tagasi märgati ühika ümber luusivat kassipoega, kes kõigile meeldis. Mõne aja möödudes lasti kassipoeg ka ühikasse, kus peale söömist polnud tal kuhugi oma häda tegema minna. Nii avastas nii mõnigi oma toa nurgast midagi ebameeldivat.

Raster

21.detsembril kell 19.00 toimus Lähte Ühisgümnaasiumis jõuluball, millest osavõtjaid oli oodatust rohkem.

Verised jõulud!

21. detsembril Lähte Ühisgümnaasiumis toimunud jõuluball verise tagaajamisega, mil armukolmnurgas lõkkele löönud kired ei vaibunud ning üks peokorraldajatest viidi reanimatsiooni.

)X(

Kommide üleküllus

22.detsembril priiskasid Lähte Ühisgümnaasiumi õpilased kommidega. Nänni oli neil nii palju, et polnud mujale panna kui aknast alla visata.

Char 7

Jõuluballi asemel karglemispidu

Kuigi LÜG-s korraldatakse jõuluballi alles teist aastat, leidub inimesi, kellele ei ole säärane üritus meelepärane ning kes eelistavad hoopis karglemispidu.

Jõuluball – muinasjutujõulud

Tüdrukud riietuvad ballikleitidesse, teevad soenguid ja ehivad end. Poisid riietuvad ülikondadesse, kõik on ilus ja pidulik. Nii algab jõuluball LÜG-s.

Christina

Pidu ilma külalisteta

Eile õhtul Lähte Ühisgümnaasiumis toimunud ballil oli üllatavalt vähe peokülalisi. Peamiseks põhjuseks pidasid korraldajad iseendid. "Korraldus oli kehv, ei jõudnud õigeaegselt valmis."

Narkodiiler jõuluballil

Eile õhtul Lähte Ühisgümnaasiumis ballil tabati narkojoobes õpetaja, kes tegutses ka aktiivselt narkootikumide müügiga.

Juhan ☺

The Fey läks laiali

2002. aastal kokku tulnud ning mitmeid konkursse võitnud ja erinevatel üritustel esinenud koolibänd The Fey lõpetas tegevuse, kuna bändi liikmete vahel tekkisid lahkarvamused.

"Kätlini ego kerkis lakke"

Lähte ÜG koolibänd The Fey läks laiali, kuna bändis puudus ühtsus ja sõprus jäi unarusse, kuna bändi laulja silme ees säras raha, au ja kuulsus.

Marko Püüa "Tüdruk süüdistab kasuisa vägistamises" (PM 30.09.04)

Pärnus elav tüdruk lasi politseil vahistada oma 37-aastase kasuisa, teatades, et mees oli ta laupäeval vägivallega ähvardades Pärnu linna piiril vägistanud.

Oma kasuisa varemgi seksuaalse ahistamise pärast süüdistanud 17-aastane tüdruk teatas politseile, et kasuisa Raivo kutsus ta autosõidule laupäeva hilisõhtul ning peksis teda enne vägistamist.

Politsei võttis Raivo vahi alla pühapäeval kohe pärast seda, kui tüdruk neile juhtunust teatas. Ühtlasi selgus, et nii tüdruk kui ka kohtu loal kümneks päevaks vahi alla võetud Raivo on politseile vanad tuttavad.

Kümme aastat tagasi Pärnus kamabakesi ühe alaealise tüdruku vägistanud ning selle eest viieks aastaks vangi mõistetud Raivol on oma kahe kasutütre seksuaalse kuritarvitamise kahtluse pärast Pärnu politseiga tegemist olnud juba viimased kolm aastat.

Ohvrid loobuvad

Kordagi pole aga ehitustel töötava mehe süüd suudetud tõendada, sest tüdrukute ema Terje on politseile tehtud avaldused korduvalt tagasi võtnud. Alati on ta väitnud, et kirjutas need, sest oli abikaasa peale vihane.

Samamoodi on käitunud ka naise tütre, kellest üks on praegu 17- ja teine 18-aastane. Mõlemad on esialgu politseiuurijale tunnistanud, et kasuisa teeb nende peal sugukõlvatuid tegusid. Hiljem on nad ütlustest taganenud, väites, et tahtsid mehele ema pideva kiusamise eest kätte maksta.

Naine armastab meest

Mullu jaanuaris maksis see neile kätte, sest Pärnu maakohus mõistis Terjele ja tema kahele kasutütrele valetunnistuste andmise eest tingimisi vabadusekaotused. Pärnu Raadio andmetel on ema sotsiaaltöötajatele tunnistanud, et ei saa midagi teha, sest armastab meest.

Tüdrukud on aga rääkinud, kuidas kasuisa sundis neid vaatama pornoajakirju ja tüdrukuid puudutades ennast seksuaalselt rahuldada. Üks tookordsetest kohtuasjast läbi käinud ahistamisepisood sarnaneb paljuski sellega, millest tüdruk nüüd politseile rääkis.

Kasuisa teadmisel kuritarvitas tüdrukuid seksuaalselt ka tema sõber, kellele Pärnu kohus määras 2000. aastal nelja-aastase vabaduskaotuse.

Pärnu politsei pressiesindaja Kaja Kukk ütles eile vägistamissüüdistust kommenteerides, et ta ei saa veel ametlikult rääkida vägistamisest, sest ei tea meditsiinilise ekspertiisi tulemusi.

LISA 10

Uudise kriitiline analüüs

Triin

“ER: Teksti sisu on jahmatav. Loob pildi jubedast mehest, kannatavatest noortest tüdrukutest ja hoolimatust emast. Ema on emana hoolimatu just sellepärast, et pole olukorra lahendamiseks midagi ette võtnud ja need kaebused, mis on esitanud, on tagasi võtnud. Ükskõik, kas lugu on läbinisti tõsi või mitte, aga kui on kahtlused, et mees on tüdrukuid ahistanud, siis õige ema lihtsalt ei laseks sellist mees oma laste lähedale. Mõjutab ka mehe mineviku välja toomine. Lugu lugedes ei oskagi arvata, kes mida tegi ja kas mees on süüdi või ei. Selgust oleks vaja!”

JR: Pilt muutus palju. Hakkasin kahtlema kõiges, miski ei tundu usutav, olen selle informatsiooni suhtes kriitiline ja skeptiline. Aga tahaksin teada, mis siis tegelikult toimus, tekkis huvi.”

Reimo

“ER: Üsna negatiivne. Autor oli justkui tüdruku(te) poolt. Kordagi ei maininud kasuisa kohta midagi positiivset. Kasuisa ise ka ei saanud kordagi võimalust süüdistusi vähemalt artiklis ümber lükata. Ja pealkiri oli “Tüdruk süüdistab kasuisa vägistamises”, aga suurem osa loost räägib olnust, kõigest sellest, mis on eelnevatel aastatel toimunud. Usun, et mees on süüdi ja süüdistused oleks võinud juba varem esitada, mitte seda tagasi võtta.

JR: Eriti pilt ei muutunud, sest tean ise, et ma suhtun vägistamisse ja üldse vägivalda negatiivse eelarvamusega.”

Kelli

“ER: Miks ei ole mehe seisukohta. Lollid naised. Nii väike karistus. Vastik ema. Rõve mees.

JR: Ausalt öeldes ei muutunud mu pilt sellest loost. Avastasin kui palju tõestamata materjali oli avaldatud. Lugesin kohe alguses väga kriitilise pilguga ja lugu tundus segane.”

Maiu

“ER: Ma arvan, et artiklis esitatud süüdistused on õigustatud. Jääb mulje, nagu eelnevalt esitatud süüdistused oleks tagasi võetud, kuna Raivo ähvardas oma naist ja kasutütreid (kuigi seda ei ole artiklis mainitud) ning seega olid nad hirmu tundes sunnitud seda tegema.

JR: Usun endiselt, et see lugu võis niimoodi toimuda, kuid mu arvamus muutus pigem artikli kohta. Märkasin esimesel lugemisel lünki, kuid klassis asju arutades panin tähele ka neid, mis enne kahe silma vahele jäid.”

Sigrit

“ER: Tekstist jääb negatiivne mulje just reporteri tehtud töö tõttu. Liigagi palju on kasutatud varasemat materjali, mis tüdrukuid ning kasuisa tegevust iseloomustab, vältides konkreetset fakti. Luuakse lugejas eelarvamus varasema põhjal, mis annab alust arvata, et hetkeline probleem on sama, mis eelmised.

JR: Ei muutnud midagi. Vihastusin veel rohkem ajakirjaniku debiilsuse peale. Sain juba algul aru, milles point oli.”

Maarja-Brit

“ER: Loost jääb mulje, et kasuisa on jõhker pervers, kes ennagi seksuaalkuritegusid korda saatnud ning lasknud oma sõbral samuti tüdrukuid ahistada. Tüdrukute emast jääb mulje kui hullust naisterahvast, kes oma armastuse pärast ohverdab oma laste heaolu. Tüdrukud ise on süütu kannatajad. Arvan, et

mees on süüdi ja tüdrukutel on alust teda süüdistada, kuid samamoodi on süüdi ka ema, kes laseb sellel juhtuda. Loost jääb väga negatiivne ja selgelt süüdistav emotsioon. Sellised inimesed peavad oma karistuse saama. Aga ma arvan, et enne kui meest pole süüdi mõistetud, ei tohiks seda lugu ilmuda. JR: Hilisem mulje, et lugu on täiesti "turu kõlakas", mitte mingeid fakte. Lihtsalt lahmiv teiste inimeste suhtes. Selles loos on ajakirjaniku silmis kõik halvad ja süüdi. Täiesti tasakaalustamata lugu, ei tekita üldse usaldust."

Anni

"ER: Pole just kuigi ilus lugu. Ei saa kindlalt ju öelda veel, et mees vägistab, aga samas on tal selline minevik juba seljatanud... Ei tea ju nende pere suhteid, sest pereema näiteks võttis ühe süüdistuse tagasi. Näiteks, et ta oli avalduse tegemise ajal mehe peale vihane. Samuti on mitmeid avaldusi tagasi võtnud ka tütreid, väites, et tahtsid avalduse esitamise aegu isale kätte maksta. Seega võib see olla ka laim. Kuid mis mõttega see tüdruk üldse süüdistuse esitab, kui ta selle jälle tagasi võtab? Kuid samas võivad nad kõik kolm ka kasuisa terrori all olla. Kes teab. Tüdrukutest on kahju, kui nende jutul ikka tõepõhi all on.

JR: Võrreldes esimese emotsiooniga on pilt sama, ikka veel on kõik väga segane ja kahtlane. Sest ikkagi ei ole kindlaid fakte, kõik on vaid oletused. Võib ju mõelda ja fantaseerida, aga ikkagi pole see see, mis seal toimus."

Anne

"ER: Lugu lugedes võiks kohe väita, et mees on süüdi tüdruku vägistamises, aga nagu loo lõpus öeldakse, ei ole see veel päris kindel, kuna puuduvad ekspertiisi tulemused. Tegelikult ei saa kindlalt öelda, et mees on süüdi, kuna temale ei ole sõna antud. Meelde jääb see, et ohvrid ise loobusid süüdistustest.

AN: Puudu on mehe arvamus ja meditsiinilise ekspertiisi tulemused. Fakte oleks vaja kontrollida. Lugu tuleks täpsustada.

JR: Pilt ei muutunudki, kuna võib ju siiski arvata, et mees on süüdi, aga seda ei ole veel tõestatud."

Alex

"ER: Lugedes seda artiklit, ei leidnud ma midagi uut. Sellistest juhtumitest on palju kuulnud. Oleksin tahtnud teada, miks mees seda tegi? Miks tal oli vaja oma kasu tütreid seksuaalselt ahistada? Ja mida nägi naine selles mehes? Igale normaalsele emale on tema enda lapsed kõige tähtsamad maa peal. On öeldud, et mees vägistab, aga tõestusmaterjal puudub!

AN: Puudu on eksperdid. Mingid suvalised on juhtumit kommenteerinud. On avaldatud ka informatsiooni, mis tegelikult oleks pidanud nejasilmavaheliseks jutuks jääma (sotsiaaltöötaja ja tüdrukud). Osapooled: tüdruk, kasuisa, politsei, meditsiiniekspert, ema Terje, 18-aastane tütar, mehe sõber, Pärnu maakohus, Pärnu raadio, sotsiaaltöötajad, politsei pressiesindaja.

JR: See on nagu kuulujutt – halvasti leiutatud kuulukas. Puuduvad konkreetsed faktid, arvamused, kommentaarid, allikad jne. Jääb mulje nagu oleks selle artikli kirjutanud mingi 10. klassi praktikant – kogenematu ajakirjanik."

Aigi

"ER: Mees mõistetakse enne süüdi, kui kuritegu on kohtulikult toimepanduks loetud. Lugu on väga vastuoluline – väga palju faktivigu.

AN: Fakte on palju puudu, paljud faktid on kontrollimata. Tahaks teada, mida mees asjast arvab. Faktid oleksid pidanud kinnitust saama. Kõik osapooled, kes on olulised, pole saanud sõna, nende vastused on kaudsed.

JR: Esmapilgul, kui ma lugu lugesin, siis ei teinud ma seda eriti sügavamõtteliselt, ma ei süüvinud. Aga lugedes lugu uuesti ja uuesti, nägin, et sellel lool pole absoluutselt mitte mingisugust väärtust. Liiga palju faktivigu on kõige häirivam."

Õnnela

"ER: Teksti alguses jääb mulje, et mees on süüdi ning et ta on korduvalt neid tüdrukeid vägistanud. Kuid arusaamatuks jääb see, et tüdrukud on praktiliselt täiskasvanud (üks ongi), kuid vastu hakata ei saa. Täpselt nagu nad ise laseksid end vägistada. Kui ahistamist on varemgi ette tulnud, miks ta siis

üldse kasuisaga sõitma läks? Meelde jääb see, et mees on kogu aeg süüdi ning lõpuks ütleb, et ei ole veel seda tõestatudki. No kus on mõistus?!

AN: Sõna saavad ainult tüdrukud ning ajakirjanik (oma arvamus, rahva mõjutamine).

JR: Pilt muutus täpselt niimoodi ainult, et ühtegi fakti ega midagi polnud ära tõestatud. See polnud usaldusväärne artikkel. Meie Markokesel oli kodune töö tegemata jäänud. Lõpuks jäi meelde, et mees pole süüdi.”

Aet

“ER: Ma arvan, et mees on korduvalt kuritarvitanud oma kasutütreid nii seksuaalselt kui ka vägivaldselt. Imestama paneb ema käitumine, kes armastab jutu põhjal rohkem meest kui oma tütreid. Süüdi mõista aga meest tõepoolest ei saa, kuid loos on kaudselt mõjutatud lugejat, et tütarlaste kasuisa on tõepoolest süüdi. Kindlasti on tüdrukul süüdistamiseks alust, kui temaga tõepoolest on vääriti käitunud.

AN: Puudub med.eksperdi arvamus, sotsiaaltöötaja, kohtu eks, süüdistatav, süüdistajad. Allikate olemasolu on teadmata. Liiga palju on loosse toodud minevikku ja möödunud asju. Küsimuseks jäi kas see, kellelt on informatsioon saadud. Sõna sai Pärnu politsei pressiesindaja Kaja Kukk.

JR: Algul lugedes ei märganud ma nii palju üksikasju loo puhul, kuid hiljemal vaatlusel selgines see pilt. Kindlasti mõistsin esmakordsel lugemisel kasuisa süüdi (arvan, et ka teistel lugejatel, kes lugu vaid ühe korra loevad, jääb sellest eksiarvamus). Tegelikult polnud ju mehe süü tõestatud.”

Maigi

“ER: Teksti põhjal on raske järeldusi teha, kuna see lugu tundub kuidagi väga segane. Lugu on tehtud politsei andmete järgi. Mees ei ole sõna saanud, seega on raske otsustada. Tema eelnevate tegude järgi võib küll arvata, et ta on süüdi. Kahtlane tundub süüdistuste tagasivõtmine. Tahetakse muljet jätta mehe süüst.

AN: Puudu on mehe arvamus, meditsiiniline analüüs, kohtuekspertiis. Tüdrukud ise (nende arvamus). Faktid tunduvad kontrollimata. Lugu on üks suur oletus. Alles siis kui on tulnud analüüsid, siis saab teha järeldusi. Eelnevad karistused ei ole ka kindlad. Info justkui tuleks politseilt, kuid siis jällegi mitte. Allikad on väga segased. Osapooled ei ole võrdselt sõna saanud, vähemalt ei ole seda selgelt aru saada. Peavad olema kindlad faktid selle kohta, mida osapooled öelnud on. Liiga palju on varasemaid sündmusi sisse toodud.

JR: Alguses olin valmis kasuisa süüdi mõistma, kuid nüüd näen, et ei ole kindlaid fakte ja ei saa mingeid järeldusi teha. Lugu on kuidagi põlve peal tehtud.”

Tarvo

“ER: Lugu on väga kole. Mõeldes sellisele pereelule on lastel kui abikaasal väga raske elu. Kuigi lugu on natuke kahtlane, sest seda on varemgi juhtunud. Juba teist korda on avaldus tagasi võetud põhjendusega, et on kasuisa/abikaasa peale pahased oldud.

AN: On tarvis eksperte (meditsiiniline, kohtuekspertiis), puuduvad kasuisa ütlused. Ajakirjanik on eksinud faktidega. Kus saadi infot sotsiaaltöötaja kohta?

Osapooled on tüdruk, mees, ema, 18-aastane tütar, mehe sõber, Pärnu politsei, Pärnu maakohus, Pärnu raadio, sotsiaaltöötaja, politsei pressiesindaja.

JR: Muutus suhteliselt vähe, sest algul tundus tekst juba kahtlane, sest leidsin faktivigu, näiteks kasuisa pole üldse sõna saanud, puuduvad tsitaadid ja otseselt saadud faktid.”

Ketlin

“ER: Ennem avaliku süüdistuse esitamist oleks pidanud need ekspertiisi tulemused ära ootama. Minu arvates siiski mees oli süüdi. Mees võis ähvardada naisi ja lapsi, seetõttu ka tagasivõetud süüdistused pere poolt. Abitud lapsed ja naine kardavad meest ja tema terrorit. Kui see tegu tõeks osutub, siis on see lihtsalt kohutav. Tüüpiline näide sellest, et kardada inimest, mitte looma. Enese eest tuleb siiski seista, õiglus jalule seada.

AN: Faktid praegusel juhul ühepoolsed. Küsitleda oleks võinud lähituttavaid ja naabreid, kas on midagi kahtlast näha olnud. Ekspertiisi tulemused tuleb ära oodata. Ajakirjanik pole erapooletu, vaid kohtuniku rollis.

JR: Pilt muutus veelgi negatiivsemaks kui algul tundus. Läbimõttlemata lugu.”

**“JÄRGMISEL PÄEVAL TUNDUS, ET NAD ON OMA TEO ÜLE ISEGI UHKED!”
(tabloidile)**

Eile õhtul kella poole seitsme paiku toimus Tartumaal Lähte Ühisgümnaasiumi juures liiklusõnnetus, mille käigus rammisid narkojoobes kooliõpilased direktori autot.

“Järsku hakkas väljas tohutu lärm. Piilusid siis kardina tagant, mis toimub,” kirjeldab Lähte Ühisgümnaasiumi ajalooõpetaja Viivi Rohtla. Kooliõuel tuigerdasid narkojoobes noorukid, kes olid äsja oma autoga otsa sõitnud direktor Üllar Loxi valgele Fordile. Rohtla sõnul olid avariis osalejad õpilased Alex, Terje, Maigi ja veel üks tüdruk, keda õpetaja ära ei tundnud.

“Järgmisel päeval tunnis tundus, et nad olid oma teo üle isegi uhked!” ei mõista Rohtla noorte käitumist. Lisab veel, et noortega on varemgi probleeme olnud. Ning neil on kriminaalne pisik sees juba ammu.

Kohale kutsutud politsei nabis narkomaanidest kurjategijad paarisaja meetri kaugusel asuva tankla juures kinni enne, kui noored said järgmise kuriteo toime panna. “Arreteerisime alaealised ning vormistasime neile liiklusõnnetuse ja narkojoobes oleku eest protokollid,” räägib kohalik konstaabel Kapsas.

Meditsiiniline analüüs näitas, et kamp oli tarvitanud kanepit. Narkojoove oli koguni nii suur, et noored ei suutnud iseseisvalt püsti seista. Autot juhtinud Alexil, kes ei omanud ka juhiluba, esinesid ka hallutsinatsioonid. Alexile määrati trahv, mis jääb 6-10 tuhande vahemikku. Lisaks tuleb kinni maksta direktori autole tekitatud kahju. Ülejäänud patustajad pääsevad kergema karistusega.

Klassijuhataja Ketlin Pukk ei välista võimalust, et noorte tegu võis olla tahtlik. Kuna kambal, eriti Alexil ja Terjel, on olnud juba viimased kaks aastat kooliga suuri probleeme. Nimelt on neil mitu käskkirja koolist puudumiste pärast. “Mind ei pane üldse imestama, et nad olid narkouimas,” nendib Pukk. Klassijuhataja sõnul on narkoprobleem päevakorras sellest ajast saadik, kui Alex ja Terje hakkasid intiimsemalt suhtlema. “Nende hinded on alla läinud ja ka klassikaaslastega probleemne paarike ei suhtle.” Klassijuhataja arvab, et noortel on tekkinud kooli vastu vimm, ning seepärast ka narkootikumide tarvitamine ja auto rammimine.

KAKS NARKOJOOBES NOORT RAMMISID KOOLI DIREKTORI AUTOT (kvaliteetlehele)

Eile õhtul kella 18.00-19.00 paiku sõitsid Ford Escort'iga Tartumaal kaks Lähte Ühisgümnaasiumi õpilast vastu kooli direktori Ford Sierra't.

Politsei sõnul saadi narkojoobes õpilased 17-aastane Terje ja 17-aastane Alexander kätte juhuslikult puhumisreidi "Kõik puhuvad" käigus. Koolihoovist, kuriteo sündmuspaigalt põgenenud noored saadi kätte juba Lähte tankla juures. Alkoholihoovet Terjel ja Alexandril ei tuvastatud, küll aga tugev kanepijoove. Autot juhtinud noortel kodanikel puudusid dokumendid ja juhtimiseks tarvilikud load.

Ford Escort, millega mõlgiti Üllar Loksi auto kooli hoovis, pärineb Alexandri isalt Rein Männisalult. Alexandri ja tema sõbratari Terje sõnutsi saatis isa poisi oma autoga poodi hapukoore järele. Rein Männisalu ei saa toimunut kommenteerida, kuna lahkus töö asjus riigist.

Alexander arvab, et pole väärtalt käitunud. "Olen varemgi isa autoga sõitmas käinud, aga siis olen tema load ka kaasa võtnud: me oleme väga sarnased." Sellele sõidule minnes Alexander isa lube ei kasutanud.

Alkoholi ta ei tarbi, ei suitseta, aga kui on igav, siis tõmbab kanepit. Hasardimomenti meenutades ütleb Alexander: "Lai tee oli, sõitsin otse. Võistlesin Loksi autoga ja näete, mis juhtus!"

Eksperitiisiarst ütleb, et kanepijoove oli piisavalt suur, et hallutsinatsioonid saaksid tekkida. Klassijuhataja Ketlin Pukk ütleb, et Alexander ja Terje on viimasel ajal väga palju muutunud, negatiivses suunas." Aga Terje õppetöö on korras. Ta on viieline ja kuldmedali kandidaat."

Kanep, mida Terje ja Alexander pruukisid, pärines Terje ema Kristiina öökapisahstlist. Tütarlapse ema eitab seda täielikult. "See pärineb selle noormehe käest," ei varja oma suhtumist maniküürjana elatist teeniv proua. "Minu tütrele on lihtsalt oma *boyfriendi* kaitsmise instinkt."

Noorte klassivend aga arvab, et klassivennaga toimunud muutustes on süüdi Terjega aktiivne suhtlemine. "Ta pole kunagi varem narkootilisi aineid tarbinud."

Lähte Ühisgümnaasiumi sotsiaalpedagoog Anni Leiger laiutab käsi: "Ikka juhtub, selliseid noori leidub igal pool, see pole kooli süü. Vanemad kutsutakse kooli, asjaosalised saavad käskkirja. Aga kindel on, et lapsi koolist välja ei visata, sest Lähte Ühisgümnaasium väärtustab haridust."

Sündmuspaigalt põgenemist põhjendab Terje hirmuga: "Ma olen koolis viieline õpilane ja mul on võimalus lõpetada kool kuldmedaliga. Mu heast mainest poleks siis midagi järele jäänud."

Kokkupõrke toimumise ajal oli sündmuskohal veel Terje toakaaslane Triin ja härra Loksi auto ette lumememme ehitanud Maigi. Maigi ei olnud endast väljas selle pärast, et nägi silma sähvatavaid autotulesid, vaid sellepärast, et tal oli porgand juba valmis lumememmele ninna torgatud. "Ma olin nii vihane, et Terje ja Alexander mu memmest üle sõitsid!" räägib Maigi enda pärast kartmata.

Lärmi ja kisa peale tuli oma korteri aknale koolis töötav pedagoog Viivi Rohtla. "Ma ütlen, nad kõik on üks suur kamp, kellel on kriminaalne pisik sees." Õpetaja Rohtla kuulis täpsemaid detaile toimunust neljapäeva hommikul toimunud esimeses ajaloo tunnis. "Nad kelkisid terve minu ajaloo tunni oma saavutustega ja klassikaaslased elasid rõõmuga kaasa."

Direktor suhtub toimumusse väga rahulikult: “Kooli jäävad nad edasi.” Loks ei näe koolist väljaheitmiseks põhjust – “sündmus toimus nende vabal ajal.” Praegu ei tea direktor, mida noortega ette võtta, sest midagi sellesarnast pole kunagi varem toimunud.

Politseiinspektor Aet Urvasti sõnul on mõlemad noored politseiregistris n-ö puhtad lehed. Noorte karistus pole veel selgunud, sest ametlikku süüdistust pole veel esitatud, aga tõenäoliselt piirdub see rahatrahviga.

LISA 12

Mida ma õppisin rollimängust? - rollimängu refleksioon

Alex

See rollimäng oli reaalne väike mudel. Ajakirjandus kirjutab mingist sündmusest (tegevuse ring). See mis tegelikult toimus, teavad väga vähesed, ainult need, kes ise olid sündmustega seotud. Kuid ajalehti loeb terve Eesti (kui selle riigi järgi võtta). Elanikud saavad teada ainult lehe järgi, mis toimus, kuid see enamik juhtudel ei vasta tõele.

Kahjuks on vähe inimesi, kes oskavad analüüsida uudiseid või suhtuda nendesse kriitiliselt. Saavad tegelikkusest vale pildi.

Kuna ajakirjandus muudab tegelikkust, siis tegevusega seotud inimesi võib vale mulje jätmise haavata.

Sandri tööst...

See ei olnud SL Õhtuleheliik – see oli sitem! Selles uudises puudus point, kirjutati pinnapealselt ja kõigest natukene. Artikkel oleks võinud pikem olla. Pealkiri oli liiga pikk. See pole mingi pealkiri! Pigem tsitaat. Leadil pole põhiküsimusi, mis peaksid seal kajastuma. Artiklis peaksid õpilaste nimed muudetud. Inspektor Kapsas...kas tal eesnime ka on?

Ja ajakirjanik peab ise kohut õpilaste üle. Siin äkki hakati rääkima suhtest, millest üldse midagi ei räägitud. Milline on intiimne suhtlemine? Artikkel lõppeb imelikult. Kindel lõpp puudub.

Sander oleks pidanud seda ajakirjaniku rolli tõsisemalt võtta. SL Õhtuleht kirjutab paremini.

Anni

Rollimäng oli uuduse mõttes huvitav, varem me ju põhimõtteliselt ainult analüüsisime. Alguses raputas mõnusalt ülesse. Aga ta jäi nagu venima, lõpuks tüütas ära juba. Kergem oli teemasse süveneda, aga pärast lugu lugedes oli küll nii, et ohoo, mis see veel on. Aga huvitav oli, ega see kogemus lollimaks küll ei muutnud.

Anne

See, et me rollimängu algusest lõpuni läbi mängisime ja hiljem selle kohta n-ö lugu kirjutati, oli minu meelest väga hea kogemus. Kuna tänu sellele rollimängule saan mina teisi lugusid ja probleeme paremini analüüsida. Seda sellepärast, et ma olen saanud kuulata teiste arvamusi ja seisukohti ning ma olen neid ka ise saanud välja öelda.

Rollimängu suur pluss on see, et inimene saab end lülitada hoopis teisele lainele ja läbi elada hoopis midagi teistsugust kui tavaelus.

Maiu

Mina mängisin rollimängus õp Rohtla osa, ehk teisisõnu olin inimene, kes topib oma nina kõikjale ja paneb pool lugu omast peast juurde. Kui lugu “ilmus” (SL Õhtuleht, Sander), siis võis näha, et ajakirjanik ei vaevunud mu juttu kontrollima. Näiteks tembeldasin ma kõik 4 sündmuspaigal viibinud isikut, keda aknast nägin, üheks kambaks, kes kõik olid juhtunud võrdselt süüdi ja kes kõik olid midagi tarbinud. See aga ei olnud tegelikult tõsi. Aga sellest hoolimata jooksis kuni loo lõpuni läbi “kamp”. Isegi ei tekkinud kahtlust, et mõned neist olid vaid pealtnägijad. Sellega tahan öelda, et kuigi ma teadsin ka varem, et meedia ei näita kõike nii nagu oli, siis nüüd on see teadmine minus süvenenud ja ma arvestan sellega rohkem.



Rollimängu on vaja teha, sest niimoodi arendame oma kriitilist meelt. Minul süvenes veelgi arvamus sellest, et lehes ilmutat artiklit ei tohi tõsiselt võtta. Ajakirjanik painutab lugu nii kuidas tema seda näeb. Õppime analüüsimist, mis tuleb meile kasuks, kui tahame kirjutada head lugu. Tekkib juba lootusetu tunne, sest ei leidu head objektiivset lehte. Isegi koolileht on kollane, juba “tulevased ajakirjanikud” kirjutavad jama. Kuhu me niimoodi jõuame?

Ketlin

Kui eelmised lugude analüüsid eeldasid suurt “loo sisse minekut”, siis rollimängu puhul oli lihtsam, sest sündmuste algusest peale olin juba asja see, üks tegelane. See aitas paremini aru saada – tõeline praktiline töö. Samas kinnitas eksperiment, et (lugu) uudis on igati autori nägu. Ajakirjanik valib ju paljude tegelaste seast ainult osad. Ja kõik tsitaadid ei jõua samuti lugejani. Kui ühte uudist kirjutaks 5 erinevat inimest, loeks lugeja ka n-ö 5 väga erinevat lugu.

Mina olin rollimängus klassijuhataja, andsin ka intervjuu. Artiklit lugedes avastasin, et enamus sõnu olid mulle suhu pandud!! Kõigist mu vastustest valiti välja “sobivamad” ja lisati veel “puuduv”. Nii saigi I täpi.

Ajakirjanik on justkui kuningas, sest tema loob pildi ja otsustab lugeja eest põhimõtteliselt kõik ära. Samas – kus suitsu, seal tuld!

Tarvo

Mida ma õppisin?

Ajakirjanik on kuningas, kes otsustab, mida ta kuuleb ja näeb ning kirjutab. Rollimäng oli hea idee, mis andis mingisugusegi nägemuse “tegelikust” olukorrast. Selline süsteem tulekski meediaõpetusse sisse tuua ja mitte meediasse vaid ka ajakirjanduse tundidesse. Sest uudist võid sa kirjutada ükskõik millest, aga vaja on mingisugustki ettekujutust materjali kogumisest. Ei ole ju mõtet vähikut kohe tänavale uudist jahtima saata ☺

Triin

Rollimäng andis mulle praktilise näite sellest kuidas valmivad sellised konfliktid lood. Olen ise praktiliselt käies lugusid kirjutanud, aga mitte ühtegi konfliktset. Tänu sellele rollimängule oskan paremini analüüsida selliseid lugusid, mis näiteks SL Õhtulehes ilmuvad. Lood, kus on sees mingi konflikt, kõvasti ülepaisutatult muidugi. Tavaline inimene seda ülepaisutatust enamasti ei märka. Mina aga tean, et tihti on lood ülepaisutatud jne. Tean seda sellepärast, et mulle on seda õpetatud. Kuigi ainult teoorias. Selle rollimänguga sain praktilised teadmised kuidas toimub selliste lugude valmimise protsess. Tänu sellele (kuigi suhtusin juba enne ajakirjandusse kriitiliselt) oskan selliste ebakompetentsete lugude valmimisprotsessi ette kujutada ja arvestada selles loos ilmnevate ebakõladega ja kindlasti seda analüüsida.

Sigrit

Konstrueeritud tegelikkus on tunduvalt jõhkram reaalsusest (antud case'I puhul). Samas igapäevases ajakirjanduses tean juhtumeid, kus olukorda on esitatud leebemalt. Üleüldine viga kõigis ajakirjanduslikes väljaannetes on nende kollasus ja tasakaalustamatus, sinna juurde tuleb veel reklaam aga see on juba teine teema.

Kõige rohkem ärritab mind tõsiasi, et kogu meediakursuse jooksul me õpime, kuidas meedia manipuleerib, kuidas meid endid mõjutatakse. Küll aga asja tuumani kuidas meediaga manipuleeritakse, sellest käiakse kergelt üle või ei mainitagi. Kuidas saame rääkida mõjutamisest, demagoogiast, manipulatsioonist meedias kui negatiivsest aspektist, kui ise samal ajal mõnes muus valdkonnas neid jõudsalt kasutame?

Sander

Õppisin, kuidas kirjutada väga halba lugu, mis on tehtud põlve peal. Mis pole objektiivne ega neutraalne. Tüüpiline SL Õhtuleht. Arvan, et loo avaldades sain teada, mida tunnevad “kollased”

ajakirjanikud, kui järjekordne “üllitis” ilmub meediamaaastikul. Emotsioonid, mis mind valdasid: ükskõiksus, kohati häbi, selline tunne, et mina olen see kõikvõimas ja see, mis mina kirjutan ongi see üks ja ainus tõde.

Sellist lugu ei ole väga lihtne kirjutada, sest tuleb oskuslikult tuua sisse mõjutavaid detaile ja asjaolusid.

Püüdsin õhutada intriige erinevate asjaosaliste leeride vahel, et saada veel “paremat” lugu. Tuleb nentida, et ka kollase loo kirjutamine on omaette kunst!

LISA 13

Küsimustik meediakursuse hindamiseks

1. Mis oli sinu jaoks selles kursuses kõige väärtuslikum?

2. Mis oleks lisanud sellele kursusele sisukust?

3. Mis on muutunud sinu meedianägemuses tänu sellele kursusele?

4. Üldine hinnang 1 2 3 4 5

5. Arvamused, märkused, ettepanekud, mida tahaksid kursuse kohta veel lisada.

Aitäh!

LISA 14

Meediakursuse tagasiside

Maiu

1. oskan näha lugude tagamaid, mis võib olla tegelikult teisiti. Oskan näha seda, kes on allikates puudu ja saan aru, et osa sellest, millest kirjutatakse, on bullshit. Varem ma ei pööranud sellele tähelepanu.
2. See oli niigi sisukas kursus. Õppisime seal seda, mida oleks juba aasta otsa pidanud õppima. Praktilist ja rollimänge oleks ehk rohkem võinud olla. Et kõik oleksid võinud näidelda, kirjutada uudist, analüüsida. See oleks veel rohkem arendanud.
3. Panen rohkem tähele, mis ajakirjanduses toimub.
4. 4,5
5. Selliseid tunde võiks rohkem olla.

Aigi

1. Õppisin lugu analüüsima. Varem ma ei osanud märgata allikate hoiakuid. Praegu on see hullult põnev. Ja kui ma lugu loen, siis ma vaatan, kas ajakirjanik on oma arvamust pannud ja milline on keelekasutus jne. Eriti vahva on see, et see oleks pidanud ajakirjanduse tunnis õpitud olema aga ei ole.
2. Võibolla oleks pidanud tegema rohkem praktilisi töid nagu see viimane. Sisukust ei olekski vaja lisada. Väga äge tund oli.
3. Vt nr 1. Nüüd oskan hinnata lugusid ja jälgida hinnanguid.
4. Priske 5
5. Võiks jätkata kuni aasta lõpuni, sest iga kord õpin midagi uut. Võiks olla rohkem praktilisi töid.

Kätu

1. Õppisin lugusid analüüsima, allikaid analüüsima. Õppisime ise lugusid kirjutama, mida ajakirjanduse tunnis ei oleks osanud.
2. Oligi sisukas, õppisime seda, mida ajakirjanduses oleks juba varem pidanud õppima. Oleks pidanud praktilisi töid tegema pidanud, sest teistele meeldib neid teha (eriti Maiule).
3. Oskan paremini lugusid analüüsida, tean seda, et kõik mis loos on, ei pruugi olla tõde see allikate värk.
4. 5-
5. Meedia tunnid peaksid olema ajakirjandus tundide asemel.

Aleksander

1. Arendab analüüsimisoskust ning suurendab silmaringi.
2. Kõik oleneb õpilasest, kui huvitavaks ta selle endale teeb ja kas üldse panebki tähele.
3. Lehti lugedes toimub peas automaatne artikli analüüsimine. Tegi veel kriitilisemaks kui olin varem.
4. 4,5
5. Alguse tuli palju maha kirjutada. See jõudis tegelikult halvasti kohale.

Anni

1. Analüüsivõime arendamine, sain kinnituse, et meedia on räpane äri. Teooria oli huvitav.
2. Analüüsile midagi muud juurde, vahelduseks.
3. Veel rohkem vaatad, et appi mis sopakad siin on.

4. 3,5
5. Aeg-ajalt läks ühekiilgseks, kui terve nädal ühe loo kallal õiendada.

Katrin

1. Kõik oli uus, neelasin teadmisi. Sain uue nägemuse, kuidas ajakirjanikud kasutavad inimesi oma kasuks ära.
2. Mulle meeldis kõik, sest keeruline oli lihtsaks tehtud ja ma sain aru. Oleksime võinud vaadata ka häid lugusid ja kõrvutada halvaga.
3. Uudiseid lugedes, vaadates mõtlen selle tõesusele, kui palju on selles tõe ja kui mõttekas on olnud seda meedias kajastada.
4. 4, sest miski ei saa kunagi täiuslik olla
5. Võinuks kirjutada ise paar lugu (uudist), et vältida vigu, mida võib tulla.

Kaisa

1. Praktiline töö, kus võtsime sündmused algusest (toimumisest), kuni praktilise kirjutamiseni välja.
2. Kõik oli väga hea, midagi ei oska lisada.
3. Silmaring laienes, kuidas tahetakse mõjutada lugejat ja kuidas seda tehakse, kuidas ajakirjanik oma nägemust sisse toob.
4. 5
5. Kindlasti peaks jätkama selle tunniga.

Sander

1. Kindlasti peaks jätkama selle tunniga. Kõik oli väga hästi.
2. Sain täpselt teada, kuidas asjad käivad. Ja mõjutamise kohta seda, kuidas tuuakse loosse sisse, mida tahetakse.
3. 4
4. Veel rohkem sügavuti võtta teemat, võiks ehk paar tsükli olla.

Maigi ja Aet

1. Sain teada, kuidas hinnata artikleid tõeliselt kriitiliselt. Õppisin vaatlema lugusid erinevatest aspektidest.
2. Oli juba küllalt sisukas. Palju materjali kiire tempoga. Rohkem rühmatöid ja aktiivset tegevust. Vahepeal tüütas ainult kuulamine ja lugemine ära.
3. Nüüdsest jälgin artiklite puhul seda, kas kõik osapooled on sõna saanud.
4. 4,5 ja 5
5. Aet: Tunnid olid täiesti äärmusest äärmusse minu jaoks. Mõnikord oli tunne, et jään magama, aga teisel korral seevastu oli tohutult huvitav. Kindlasti teistel olid teistsugused emotsioonid, sest asi on rohkem minus – mina olen kärsitu. Ja videoanalüüse oleks võinud rohkem olla. See oli küll suurepärane idee... 10 punkti selle eest ☺ Kõige rohkem jäigi video meelde.
Maigi: Meedia tund oli kasulik. Ehk isegi ainuke meediaalane kursus, kuhu läksin terve tsükli jooksul hea meelega. Õpetaja oli igaks tunniks tohutult eeltööd teinud ja tänu sellele sujusid ka tunnid suurepäraselt. Ideaalne õpe gümnasistidele! Kahju, et rohkem ei ole ☹

Kristiina

1. Kõige väärtuslikum kursuse juures on see, et nüüd oskan ajalehte lugedes hinnata tegelaste (osapoolte) ütluste usaldatavust. Oskan nüüd analüüsida artikleid ja lugeda ridade vahelt. Alati pole kõik nii nagu ajalehes kirjas on, juurde tuleb palju muid aspekte.
2. Sisukust oleks lisanud võibolla rohkem praktilisi töid (nagu see Loxi autolugu). See kaasas terve klassi usinasti tööle ja pani fantaasia lendama. Ilma praktiliste töödeta oleks liiga kuiv.
3. Vajalik tund oli meedia. Ajakirjanduses viskasime niisama paar uudisnuppu paberile. Nüüd oskame meediasse sügavamale süüvida ja tagamaid mõista.
4. väga viis
5. tsükli võiks alustada kohe mõne kergema praktilise tööga, sest see tekitaks kohe alguses huvi ja uudishimu. Meie hakkasime kohe paberimajanduse ja teooriaga pihta esimene tund. Siis ma mõtlesin, et tuleb jura asi.

Tarvo

1. Kõige väärtuslikum oli teooria, mida üles kirjutasime ja praktikas ka proovisime.
2. Ei oska öelda, kõik oli nagu olemas. Tund polnud pealiskaudne.
3. Olen hakanud meediailminguid (raadio, tele, leht) kriitilisemalt vaatama. Leian tihti vigu ja siis enese jaoks parandan neid.
4. 4
5. Võiks õppekavasse jääda.

Maarja-Brit

1. Kõige väärtuslikumad olid meediaanalüüsid. Meedia kriitiline hindamine.
2. Mitmekesisus. Liiga palju peatusime ühel teemal.
3. Olen muutunud meediakriitilisemaks.
4. tugev 4
5. Väga kasulik, aga tund võiks olla terve aasta. Võiks käsitleda meediat laiemalt. Kursus on eluks väga vajalik, sest õpetab meediaga ümber käima.

Kelli

1. Meediateksti analüüsid, õppisin analüüsima teksti.
2. Rohkem praktilist tööd, rühmatööd, positiivset suhtumist meediasse.
3. Arendanud kriitikameelt, olen õppinud ridade vahelt lugema.
4. 5-
5. Tunnid võiks olla hoogsamad, vaheldusrikkamad, põnevamad.

Reimo

1. Rollimäng oli kõige toredam, andis positiivse emotsiooni.
2. Kursus oleks parem olnud, kui oleks rohkem praktilist tööd.
3. Kursus on arendanud kriitilist mõtlemist.
4. tugev 3
5. Rohkem praktilist tööd, vähem möla.

Sigrit

1. Kriitiliseks muutusin, sain aru, mida ajaleht endast kujutab.
2. Rohkem tekstitöötlust, grupitöid.
3. Kriitilisem olen, sain teada, kuidas meedia töötab.
4. 3
5. Rohkem tunde (võiks veel selline kursus tulla), liiga pinnapealne, oleks võinud minna sügavuti. Rohkem grupitöid.

LISA 15

Süvaintervjuu meediaõpetaja Lembit Jakobsoniga

Miks sa üldse meediavaldkonna kasuks otsustasid, sest sinu põhieriala, nagu minulgi, on midagi muud?

Ee...noh põhieriala on muu jah. Tähendab... No et maailma asjadest natukene, natukene aru saada paremini, sest meedia on ju see, mis maailma peegeldab ja, ja see on ainus selline selline tegelikult ühiskonna teadvustamise vorm. Kuidas ühiskond saab ennast tead... noh, mitte ainuke, vaid kuidas ühiskond saab ... noh ühesõnaga üks ühiskonna teadvustamise vorme, sest kultuur ja kunst on ... aga meedia on üks vormidest.

Mis see muu on?

Ma õpetan ka väikseid lapsi. No see on see jah, tähendab leivateenimise kõrval on ta küll jah, see on põhimõtteliselt sissetulekuks jah...

Meenuta oma esimesi kogemusi meedia õpetamisel, kuidas sa alustasid?

No eks ta niuke ähmane asi, eks ta nagu endalegi oli selgusetu asi, misasi see meedia on ja ja, kuna, kuna need ootused olid esimese lennu puhul nendel lastel olid ka väga kõrged ja ega ega ma olen seda meelt küll, et ega kui õpetaja hakkab ühte asja õpetama, siis vähemalt viis aastat või ütleme, no ütleme neli-viis aastat küll kulub selleks ära, et saada aru, kuidas need, tähendab mis ained, mida ta teeb, misasi see on, mis ta õpetab ja mida ta teeb ja kuidas metoodika ja nii edasi ja nii täpselt tulevad kogu aeg. Nii et üsna, üsna roheline olin selles mõttes Et ega mul päris, päris hästi need asjad kindlasti välja ei tulnud. Noh, ma peaks küsima esimeste õpetajate käest, kuidas nende mulje oli.

Millega oled selle aja jooksul Lähte koolis tegelenud?

No tähendab, kuna see meediaprogramm oli kokku pandud, Kingul oli ta kokku pandud ee... põhimõtteliselt oli tal see ülikooli mudel oli ette võetud, ee... mis, kuidas nad üliõpilasi õpetavad, siis noh siis ma paratamatult mingil määral siis täitsin seda natuke. Tase oli kindlasti noh teistsugune, sest kontingent on teistsugune kui tudengid... ee...et, aga põhimõtteliselt jah ma usun, et selline selline ülikooli või või ajakirjanduse, ülikooli selline ülikoolipõhine, ütleks selline lähenev meedia, täiesti olemas et teatud, ta on siamaani umbes. Tähendab minu eesmärk on eelkõige see, et kasvatada ikkagi kriitilist kriitilist lugejat, ee... kirjutajat, kes saab aru, kuidas meedia toimib ja suudab suudab ise sõna sekka öelda. Et oma arvamus väljendada ja nüüd noh mõne, mõne sellise probleemi või või küsimuse, mis teda nagu riivab ... et ta nagu suudab sellest sellest aru saada ja siis toimida ka niimoodi, et ta oleks ikkagi aktiivne ühiskonna liige omamoodi.

Kas sinu seisukohad on võrreldes algusaegadega muutunud ka?

Ei ole. Nad on ainult sellest lihtsalt omale veel selgemaks ja noh tähendab veel rohkem on aru saada, et see liin, mida ma ajan, et see on vajalik.

Missugune on sinu rõhuasetus praegustel kursustel?

No praegustel kursustel on, ku ma varasematel kursustel oli, oli see lootus suur-suurem ja nendel lastel oli ka suurem lootus, et neist tulevad kõigist ajakirjanikud, siis praegu noh, see, seda lootust mul ei ole,

sest noh see kontingent on ...ee... määrab ise sellise rõhuasetused ära. Tähendab eelkõige on ikkagi kriitiline mõtlej noor inimene. Kriitilise mõtle..., kes suudab nii öelda meediast ennast läbi närida, saab aru, kuidas temaga manipuleeritakse meedia, kuidas meedia on agressiivne, saab aru reklaamist ja nii edasi ühesõnaga meediamaaailmas saab läbi, sest et ta ei upu ära sinna meediamaaailma sisse, selles mõttes oskab toime tulla.

Kas ma olen Sinust õigesti aru saanud, et alguses oli eesmärk see, et meediaklassi lõpetajate seas peaks ikka ajakirjandusse suunduvaid inimesi olema?

Jah, esi-esimesi...jah see esimeses, esimese lennu puhul oli kindlasti see soov oli suurem, aga ma arvan, et see mul kuskil poole aasta pealt sain aru, et, et ta muutub, siis ta muutub niivõrd kirjutajateks, kuivõrd seda orienteerujateks selles meediamaaailmas.

Kui mina oleksin gümnaasiumi esimese aasta õpilane, alustan ajakirjanduse õpingutega, missuguseid teadmisi ja huvisid sa eeldad, et mul peaks olema?

Ee...tähendab kõige, kõige põhiline on see, et peab olema tahtmine. Isegi noh tahtmine peab olema, sest ee...sest kui on tahtmine, siis on võimalik, siis on võimalik kõike juurde õppida. Aga see kahjuks, see tahtmine läheb üsna kiiresti üle, sellepärast et... nad on muude ainetega jännis. Nagu tänagi, ma üks istusin üks ole ...tunnis, neil on tarvis vene keeles mingit, vene keeles oli vaja mingisugune asi ise järgi teha. Nii et see...see protsess siis, iseenesest meedia muutub noh üheks kogu sellest sellest masinavärgist muutub üheks aineks samamoodi põhimõtteliselt. Aga, aga muidugi noh, ma ütlen eelkõige tahtmist, esiteks siis kui on tahtmine ja huvi, et siis on kõik juurdeõppimise küsimus.

Aga huvid või eelteadmised?

No mingi, no mingisugune kirjutamisoskus peab olema, sest ega ma ei saa ütleme päris niimoodi, et päris hakata sellist lihtsat kõige, kõige, kõige...noh mingi kirjutamisvilumus peaks ikkagi olema. Mingisugune asjade nägemus peaks olema, mingisugune mingisugune maailmapildi alge võiks olla juba tekkinud, mingisugune selles mõttes et juba see laps oskaks ennast määratleda, ennast tunnetada ...maailma lihtsalt enda ümber.

Ajakirjanduslikud eelteadmised?

Ehh...ei pea olema, ajakirjanduslikke eelteadmisi ei pea olema, aga nad võivad olla, need ei pea olema. See ei ole määrav, gümnaasiumis ei ole kindlasti mõtet. See ei ole...

Su esimene kursus on “Sissejuhatus ajakirjandusse”.

Jah, mu esimene kursus on jah “Sissejuhatus ajakirjandusse”, kus ma räägin põhiliselt meedia olemusest, ma räägin siis ee...kuidas, ee... kuidas, räägin massikommunikatsioonist, misasi see on, räägin teabevajadustest, räägin isiksuse teabeväljast, kuidas see tekib, siis kuidas, ee...kuidas see teave siis ühesõnaga levib, mis, mis takistused, kuidas tekib meediamüra ja ja nii edasi. Ühesõnaga põhiliselt annan, annan, jah see on... see on sellise selline laiapõhjaline taust, kus tekib meedia olemusest arusaamine ja kuidas see levib ja mis mis takistused ja mis asjad seal on. See on põhiliselt kõik need. Ja miks just see, sa tahad öelda?

Jah, miks just see?

See on hea küsimus ja ta tõepoolest võibolla, et oleks õigem ennem seda Tiiduga arutada, et võibolla hakkaks hoopiski videost peale. Aga, aga ma kardan, et seda, et pärast, kui video juurest minna trükiajakirjanduse juurde, siis ee...siis ee...neil ei teki huvi enam. Kui see video jääb ikka viimasesse klassi, siis on niimoodi võimalik see igav asi ütleme, see teoreetiline asi ikkagi mingil määral läbi närida ja siis on mingisugune arusaam ka kasvõi uudisest või olemusloost või reportaažist on olemas olemas. Kui ta videomaterjali juurde läheb, siis ta... Võib ka muidugi nii teha, et ega see on lõpuks, on lõpuks ükskõik, aga kuna kontingent, noh kontingent ütleme niimoodi, et pooled on niimoodi, kes võiksid ka mujal õppida, mitte ajakirjandust ee... siis, siis ma ei saa sellist, sellist ütleme pedalikku lähenemist, kus on eelkõige loomingulisus tähtis, või ütleme siis ... või, või ütleme...ei saa seda lubada, ma pean ikkagi lähtuma eelkõige kriitilisest ja selle jaoks on vaja taustandmeid natuke.

Algsuul on üsnagi keeruline ja raske...

On küll.

...kui palju õpilased seda niinimetatud üldsõnavara üldse omandavad selle kursuse käigus?

Väga raske on sulle jälle öelda, üldkokkuvõtte, tähendab ma olen igal kevadel teinud ja ka jõulude ajal olen teinud vahekokkuvõtte, mis on muutunud selles arusaamas, mis on muutunud arusaamas, ja nendes meediaalastes teadmistes ja selles selles meedia mõistmises. Ja tegelikult on sõnavara puhul ma ütlen, et võibolla ei ole neil eriti noh seda, seda ütleme seda terminoloogiat juurde tulnud. Noh, ütleme sellist massikommunikatsiooni puudutavat, seal need kommunikaator ja nii edasi. Aga, aga arusaamises, kuidas meedia toimib ja kuidas tekib uudis, kuidas, kuidas meedia konstrueerib reaalsust, mis ta välja lõikab, mis ta sisse võtab, vot need asjad on olemas, need on enamvähem neil paigas. Nii et õppeaasta lõpuks võin küll öelda, et et suur osa nendest oskab kriitiliselt suhtuda sellesse üldsesse meediamailma. Suurem osa.

Nii et sa leiad, et õpilased oskavad oma teadmisi rakendada?

Kas nad rakendada oskavad, tähendab selles mõttes, kas nad kirjutada oskavad, selles ma nüüd kahtlen, olgugi et praktika on. Aga kindlasti lugejateks, lugejateks ja kriitilisteks kuulajateks-vaatajateks ma usun küll, et see tuur õpetab. Seda kindlasti jah.

Meilt nõutakse hästi palju planeerimist, ette nägemist, teemade piiritlemist, kas sa ise planeerid oma tegevust ette või lähtud nii öelda vabast kulgemisest?

Ei päris, mul on ka ikka oma õppeplaan olemas, õppekava on olemas, aga kuna ajakirjandus on selline selline trükiajakirjandus, mis kogu aeg muutub, siis ma muidugi loomulikult ma täidan täidan need teatud ikkagi uudse materjaliga, nii et kui ikkagi Postimehes on mingi uudis, mis on, mis noortele läheb peale, siis loomulikult ma selle võtan läbi. Näiteks meil oli nüüd sügisel üks ole Arvo Riistani juhtum, kuna ta oli Lääne Lääne kooliga endine õpilane, siis loomulikult me arutasime meediaeetikat... nii et ma jälgin küll kogu aeg ja samamoodi on ka interaktiivse meedia puhul, et ee..., et ee... õpetan neile võrku minema ja, ja, ja näiteks noh soovitan, soovitanud ka näiteks kusagil sekkuda, kas tele, tele või või raadio sellistes interaktiivsetes saadetes, seal on vähem, aga, aga täidan täidan ikkagi sellise ütlemise sellise operatiivse sisuga.

Sa ütlesid, et valid teemasid, mis noortele peale lähevad.

Jah.

Mis siis lähevad peale?

No tead, see on niimoodi, et see on täna läheb üks, homme läheb teine. See on, sa tead seda väga hästi, ega noortel ei ole sellist, see, mis kuum on, mis meedia on üles kütnud, mis mis nende pilguulatusse ja kuuldeulatusse ja vaateulatusse ulatub, see lähebki peale. Ma ei tea seda öelda, mis on, mida meedia on üles kütnud, millise teema. Jah, sest osa asju noh... osa asju noh võiks ju, seda ma usun, seda need nõndanimetatud narkootikumid ja koolivägivald ja alkohol ja, ja, ja seksteemad ja ühesõnaga need oleks kogu aeg, aga neid peab siis olema mingi uudse vaatenurga all, sest ma ei saa seda mingisugust koolipapalikest lähenemisest lähtuda. Aga see on üsna noh, no nad on välja pakkunud, siis me oleme seda... ise on ütlenud, et see on huvitav ja homme näiteks hakkame arutama noorteväljaannet, see on Meie, ilmunud noorteväljaanne, nad on ütelnud, et see on igav ...toome hakkame seda arutama, miks ta on igav, mis tuleks teha, et see noorteväljaanne ei oleks igav.

Milliste teemadega tahaksid üldse süvendatumalt tegeleda, kui sul ajalimiiti ees ei oleks?

Vat see on niuke keeruline asi, vaata see on see, et noored tahaksid üks ole, et et nende nimi oleks trükituna, nende nimi oleks kõrvus raadios kogu aeg selles televisioonis, vat siin ongi see, kuidas leida see tasakaal ja kompromiss sellise müüdavuse ja samaaegselt, et see teema, mis müüks ja see lugu, kuidas seda tehakse müügikõlbulikuks, nii jutumärkides, ja samal ajal ee... kuidas, kas nad jäävad ikkagi peale, et suudaks suhtuda kui omaenese toodangusse, sellesse oma loomingusse kriitiliselt. See

on väga keeruline ja vat mina, kui sa suudaks selle, näiteks ka Mihkli puhul...noh vat Mihkel läks möödunud aasta vist ära ja noh ta tegi väga eduka müüginumbri, aga, aga et ta omaenda loomingusse ... vat seda ma kardan, et seda vist ja ilmselt ei ole see vanus see nüüd, et ta suudaks sellesse kriitiliselt suhtuda, et see tal ei õnnestu. Noh vat see oleks, mis ma tunnetan, mis oleks vaja. Müüa ja samaaegselt ma saan aru, et see on samamoodi üks selline maailma peegeldamise võimalus ja ja seda analüüsida ühesõnaga, et üks konstruktsioon.

Age Salo esitas maikuu Hariduses võimaliku 35-tunnise gümnaasiumi meediakursuse kava ja seal oli ühendatud meedia üldpilt, meedia regulatsioon ja eetika, trükimeedia põhialused ja suuline meedia. Kuidas hindad taolist üldkursust, kui nii lai teemadering on koos?

Ei, iseenesest ei ole see paha. See on see, see on tegelikult laiemas kontekstis ütleme, see on tegelikult üldse, mis meie koolidesse pole jõudnud, see on probleemõpe. See on, see võetakse, see on mujal maailmas tehakse seda väga tihti, ma olen, mind on näiteks see kaanest kaaneni õpetamine näiteks ära tüüdanud. Võetakse probleem püsti ja selle probleemi käigus õpitakse ära kõik terminoloogia, õpitakse ära mudelid, kuidas seda käsitleda jne jne Nii et ei käsitleta mudelit eraldi ja seda, vaid probleemi lahendus. Nii et põhimõtteliselt ma olen sellega nõus, et pannakse probleem püsti ja selle järgi õpitakse. Aga see on, see nõuab õpetajalt kohutavat sellist ettevalmistust, nii et sinna suunas ma ei, ma ei, noh ma ei ...ma ei viitsi ise ka ausalt öeldes enam. Mina panen probleemi küll püsti, aga ma ee... õpetan neile ennem siiski terminoloogia ja õpetan mingisuguse tausta annan ja siis hakkame seda alles siis lahendama. Aga, aga niimoodi teha, vat õpilased pole harjunud. On üks asi, sest see peaks õpetama siis algusest peale esimesest klassist alates. Praegu hakata gümnaasiumis õpetama, nad vahivad sind nigu, ma ei saa aru, sest järgmisel tunnil nad lähevad jälle samamoodi kaarest kaareni haigena. Kõik. Vot seda ma olen öelnud, et näiteks ajalugu võiks õpetada hoopiski, paneks probleemi püsti, võta vaataks armastuse või ... või seksi, vaataks läbi sealt aastatuhandete ja nii vaataks, kuidas see asi on. Vat see läheks noortele peale. Jah.

Kui palju sinu kui õpetaja poolt pakutavat teadmist mahub ühe ajakirjanduse õppetsükli sisse? Et ta tõepoolest oleks optimeeritud?

No siin peab hakkama jälle sellest peale, mis on mis on eesmärk. Vat kui minul meil on eesmärk, et ... et see, et koolileht saaks esikoha ja müügiks paneksime, siis on teine õpetamise. Kui meil on eesmärk, et me, et me saame ee...tahame kriitilist lugejat, mis lastel on igav, kasvatada, siis on teine eesmärk. Nii et noh, see on see tasakaalu ja sellise hübriidi tekitamine ja otsimine, see ongi üks üks kõige niukseid keerulisemaid asju. Aga ma arvan, et kokkuvõttes, et on piisavalt, on praegu praeguse sellise juures ega seal eriti palju, eriti paljut juurde mina annaks, praegusel hetkel. Võibolla et noh, võibolla seda interaktiivset meediat ma...see oleks nagu võibolla, see oleks, mida võiks nagu rohkem tarvitada. Siin on jälle häda, ei pääse arvutite ligi ei pääse, sest ühesõnaga tunnid jooksevad siis kokku ...aga aga interaktiivset meediat, seda oleks küll tarvis rohkem. Seda ma tunnetan ise ka.

Ma mõtlen, et kui palju, tähendab ...

Mis sa mõtlesid protsentuaalselt või?

Noh ma mõtlesin seda teemade teemade ringi, mida nad reaalselt on ka suutelised omandama, et nad on suutelised analüüsima, on suutelised rakendama, et tõepoolest see..., et me ei ratsutaks nendest teemadest üle, vaid et selle süveneva käsitluse puhul ...

No vaata, see on see, et üks teema on seotud teisega, see on õpetamise puhul paratamatu, üks teema on teise, kui sa ühte asja ei õpeta, siis ta ei saa sellest aru, nii et noh, need ei ole nii ... vat siis siis noh peaks, ma ütlen, kui me...kui eesmärk noh, see sõltub jälle eesmärgist. Me eesmärgi paneme paneme ... siin on vaja nii ühte, teist kui kolmandat. Kõiki asju on vaja õpetada. Saavad selles mõttes, et aru saama, peavad nad teadma ühte, teist ja kolmandat. Ei ma praegusel juhul ei...ei oska öelda, kui kui kontingent muutub ütleme... kui kontingent muutub, ilmselt on ütleme, tuleb rohkem sellist loomingulisi, siis on ilmselt lähen rohkem loomingule, aga praegu on noh, kuna see kontingent ... ütleme üks kolmandik on, kes on loominguline, kaks kolmandikku on lihtsalt tulnud keskkooli läbima, gümnaasiumit läbima, siis, siis noh ma pean sellest lähtuvalt teistsuguste ülesannetega.

Sa rääkisid kooliajalehtede tegijatest. 2002 sügis tegid ajakirjandustudengid Tartu Ülikoolis süvaintervjuusid kooliõpilastega, nendega, kes olid tegevad just koolilehtede juures. Selgus, et

isegi nendel on üsnagi udune ettekujutus meedia olemusest ja efektidest ja rollist ühiskonnas ja nad ei nad ei oska päris täpselt defineerida mõisteid ja varjatud reklaami ära tunda.

Otse loomulikult.

Nemad, kes tegelikult oma teadmisi praktikas hakkavad rakendama.

Aga see on ka loomulik, sellepärast et nemad teevad ikkagi koolilehte, on ikkagi eelkõige mõeldud oma see ütleme et noh põhiliselt on ikkagi gümnaasiumi tegijad, gümnaasiumis õpivad, ja ta on ikkagi see, et oma koolis oleks oleks popp, oma koolis läheks need teemad peale jne Ta ei pea teadma seda, see on juba noh õpetaja rida ja ja ma kardan, et see meedia olemusest sellisest üldisest laiemast taustast, see ...see ei kõida neid. Tal on see, et ta nimi ilmuks seal, see lugu oleks kuum, see lugu oleks kallutatud veidike ja noh see on nüüd õpetaja rida, kuidas ta, kuidas ta seda sisse kaasab, mingisugust ratsionaalsust. Põhimine, ma olen aru saanud, et on ikkagi ... on Noh kuidas ütelda, õpetaja, kuidas õpilased oma juhendajaga kokku lepivad, selle kompromissi leiavad. Müümise suhtes, ja sellises ütleme siis kooliajalehele...kooliajaleht peab olema kooli elu peegeldaja, et sellise ratsionaalse... kuidas see, no kuidas on koolielu mõjutatav ka ratsionaalselt, mitte mingisuguste kollaste selliste lugude kaudu. Nii et see on loomulik, et nad ei taipa ja defineerida ei oska, see on täiesti loomulik. Ma arvan, et tudengid lõpetavad ülikooli ära ja nad nad ei saa ka veel aru, nad peavad töötama ajakirjanduses, no kui nad ütleme üks viis aastat töötavad, viis kuni kümme aastat, siis nad hakkavad aru saama, mis nad tegelikult teevad. Mis paska nad kaela määrivad lugejatele ja see vaatajatele ja mis mis head nad teevad. Vat siin tuleb oma see sisse. Et müügi, mida ta teeb müügi jaoks ja mida ta teeb enda jaoks, vat see on see asi.

Kuidas sa õpetad? Milliseid meetodeid sa kasutad?

No, milliseid meetodeid ma kasutan. Noh kui sa neid meetodeid, kui sa nad, kui sa meetodeid küsid, siis mm...õpetamise filosoofia on, nurgakivi on ju see, et sul aktiveeritakse olemasolevat teadmist. See on esimene asi. Ja ma alustangi sellest alati, et ma alustan, et ma aktiveerin seda olemasolevat teadmist. Sa pead tundi tulema, vaatama, ma ei oska sulle niiviisi öelda.

No peamiselt, peamised lähenemisviisid?

Eks see, eks see tuleb põhiliselt, eks see tuleb sellise, sellise lähenemis...No näiteks täna me vaatasime teabevälja, kolme põlvkonna teabevälja, sest siis ma võtsin nende... isiklikuks lähen. On nende ema-isa teabeväli, kuidas ta moodustub, väärtused, teadmised, kust on saadud jne, ühesõnaga lähen isiklikuks, selles mõttes, et naha vahele poen.

Aga toimub aktiivne diskussioon või on primaarne õpetaja ja siis...?

Ei, ei. Rühmatööd teen ja siis on ikkagi niimoodi, et ei... diskussiooni. Diskussioon vahel tekib, vahel ei teki, aga nad saavad vähemalt, igaüks saab oma, tähendab rühmatööna on selles mõttes hea, et nad saavad oma märksõnad, ma lasen neid sundkorras, sunnin neid märksõnu tegema, ma ei sunni neid lauseid tegema, sest lausete väljamõtlemisele läheb aega, aga mingisugused märksõnad, mis mis on, mis puudutavad seda teemat, nad peavad suutma välja mõelda, siis nende märksõnadega nad Peavad suutma toime tulema.

Nii et selline väide, et meister ei õpeta, vaid loob õpetliku olukorra, kehtib sinu puhul?

No eks ole nii üks kui teine, et sa pead olukorra looma ja pead õpetama seal juurde ka, sest noh olukorras, kui sa ainult olukorda ja ei fikseeri seda, siis kui sa tagasisidet ei anna seal olukorras, siis noh ei tekita ... nii ühte kui teist.

Hästi suur probleem tegelikult on õppematerjalide vähesus ja me kõik oleme omamoodi jalgratta leiutajad. Kuidas sinul õppematerjalidega on?

Tähendab ma olen teinud, olen teinud kilesid. Kuna ma käisin seal ka Concordia kursustel, siis oli seal päris head, päris head, sealt sai päris head materjali. Ma olen sellest teinud praktiliselt, olen katnud kiledega ära kogu selle, märksõnade abil...olen võtnud kiledega ära, noh selles mõttes ... ma ei usu, et gümnaasiumis eriti süvitsi minna saab ja niukeste niukeste nüanssideni, et et ta on ikkagi selline, jääb ikkagi sellise üldisema arusaamise juures, nii et ... materjali ei ole jah ega ma ei vaidle vastu, aga ma ei

usu ka, et näiteks mingi meediaõpik seda eriti palju aitaks parendada või paremustada, sest noh, see tuleb ikka lahti seletada, rääkida.

Mis aitaks?

Ma arvan, et aitaks ikkagi see, kui me tähendab selles mõttes olen ma küll seda meelt, et hakkaks hakkaks võibolla mingisuguste probleemidega peale, probleemõpe aitaks. Ja õpetaja enda ettevalmistus. Õpetajal peab ülevaade olema, ta peab aru saama, kuidas toimuvad asjad, mis on mis on, ütleme tal peab ülevaade olema, nii poliitilistest, majanduslikest, tal peab kõigist asjadest ülevaade olema. Ma või öelda, mul enam-vähem on ülevaade. Ma ei ütle, et täielikult on, aga ma enam-vähem saan juba sellest maailmapildist aru, mis siin toimub.

Üks asi on õppematerjalid. Millest sa ehk veel õpetamisel puudust tunnend?

Tähendab õppematerjali poolt on väga hea ka, näiteks me saame ju ka telesaateid analüüsida ja raadiosaateid analüüsida, saame. Siis saame näiteks kasvõi neid arvustusi seal ajalehtedes seal analüüsida, nii et sellised saadete analüüsid, seda, seda, see annab neile ka teistsugust noh nägemisvõimalust, kuidas see saade oleks võind teistpidi teha, mis seal puudu jäi, mis seal vajaka jäi, mille poolest on hea, mille poolest halb. Ühesõnaga ma ei oska nüüd päriselt päris üteldagi, ilmselt on sellisest, noh, kuna ta on suhteliselt siiski palju tunde on nädalas, aga aga võibolla, võibolla ka eesti koolil gümnaasiumil on aeg minna siiski niimoodi, et kui on süvitsi, tähendab ikkagi nigu Ameerikaski on, et võetakse gümnaasiumis ainult neli-viis ainet kuulata ja see kaetakse näiteks, kui ta on ikkagi meedia, kui gümnaasiumi profiiliks on meedia, siis see kaetakse need neli-viis põhjalikult kaetakse ka meediaga ära. Vat seda integreerumist, seda ei soovita. See on raudselt raske teha, et kudas, kuidas integreerida näiteks kasvõi näiteks matemaatikasse või ajalukku või edasi, sest seda ei toimu, sellepärast me õpetame kaanest kaaneni, programm on niisugune ja aga seda oleks vaja. Et on probleem püsti ja see jookseb läbi ajaloo, see jookseb läbi selle, mille meedia katab siis, kuidas meediaga seda lahendada. Ma näen seda, aga ma ei näe eesti koolis praegust veel, et see tuleks lähema viie või kümne aasta jooksul. Aga võibolla kümne aasta pärast tuleb.

Rääkisid, et sa saad tagasisidet või pigem siis kogud seda. Missuguseid hinnanguid tegelikult õpilased ise annavad?

Mulle kui õpetajale nad tavaliselt hinnangut ei anna. Aga nad annavad hinnangut sellele, mis, kuidas nad on saanud, tähendab ma ütlen, kuidas nad on hakanud meediat mõistma. Vot seda, niimoodi ma saan, sedapidi ma saan tagasisidet. Ja seepuhul ma näen, et nad on hakanud mõistma. Kevadeks on kõik enam-vähem saand aru, et meedia on keeruline nähtus, et ta on paljukihiline, nii edasi, ei ole sellist selle ühe aastaga põhjalikult muutunud arusaamine, et nad suudavad kriitiliselt vaadata ja kuulata, kuidas...nii ma saan tagasisidet.

Aga teised võimalikud viisid: küsitluslehed, ankeedid, vabakirjutamine...?

Tead, ma ei ole väga...ei no nad kirjutavadki vabalt, see ju ongi vabakirjutamine, arvamyslugu, mis ta on ühe aasta jooksul ongi, aga ma ei ole otseselt õpetamise kohta küsinud, sest et noh ee siin tekivad sellised eetilised probleemid. Kuidas ma ikka õpetajana küsin, kuidas ma...ma tean seda väga hästi...

Aga miks ka mitte?

...et mõnel on see väga keeruline. Ma olen küsinud aeg-ajalt, kas saite, kas on raske, kas saite kõik aru? Noh, osa vastab, et saab aru, osa ütleb noh, ei ütle et ei saa aru, aga ... siis ma saan aru, aga kuna kontingent on selline, siis on paratamatu, et ma ei saa orienteeruda sellele, sellele poolele, kes tegelikult no pool või kaks kolmandikku, kes üldse noh pihta ei saa asjadest, et noh et ee ... laseks lati alla. Ma pean ikkagi orienteeruma ikkagi sellele ühele kolmandikule, kes tahab minna meediat edasi, õppima meediat, nii et ... lattu on pigem kõrgem kui madal. Ee, võibolla see on halb, võibolla see...aga ma arvan, et kokkuvõttes see ei ole halb, sest siis ei trügi sinna need, kes seal olema ei peaks.

Praegusest kontingendist, palju on neid, kes sinu meelest võiksid edaspidi minna meediat õppima?

No meil on igal aastal ikka üks-kaks last läinud ega ma rohkem ei loodagi. Kui lennu peale saame üks-kaks õppima meediat või seda sotsioloogiat või midagi niukest, kus on ikkagi suhetega ja inimestega ja meediaga tegemist, siis on hästi. Rohkem ma ei loodagi. See eesmärk ei ole siin küpsetada ajakirjanikke. Et tekiks kriitiline noor mõtlev inimene, see on eesmärk.

Mis sa arvad meediaõpetusest kõiki õppeaineid läbiva teemana?

Ta on väga hea. Ma ei näe, kes seda...tähendab ma ei näe... seda ei ole mujal maailmas ka suudetud teha, nii et ma ei näe seda, kuidas seda, kuidas seda... kuidas seda integreerida. See nõuab kohutavat, see nõuab kohutavat ainetevahelisi seost ja see nõuab spetsialisti ja see nõuab kokkuleppimist ainete vahel. Ma ei näe seda praegu. Ma ei näe seda koostöövalmidust. See peab olema ühiskondlik kokkulepe, arusaamine, et haridust, et see tuleb sinna sisse viia ja siis saame. Ma ei näe seda ühiskondlikku valmidust. Iga õpetaja õpetab oma rida, oma ainet ja kogu moos, mind muu ei koti. Ma tean seda väga hästi. Mul on vaja see ära õpetada ja see ja see, mulle tullakse kontrollima seda, seda, seda, ma pean need asjad tegema, riigitööd ees jne.

Nii et need teadmised jäävad sellisteks mosaiikikildudeks?

Jah ta jääb, jah ta ei seo ära. Aga see on, see on, ma ütlen, see on see, et meil ei ole probleemõpet. Koolid ei ole läinud probleemõppe peale ja ainete vähendamisele gümnaasiumis. Loe ära, palju aineid on gümnaasiumis. Sa saad kohutava arvu. Neid peaks olema neli-viis, mitte rohkem.

Miks siis seda hakatakse tegema? 2004 läbiva teemana peaks ta olema õppekavas sees?

Noh, ta võib seal läbiva teemana olla ja seda võidakse mingil määral. Meil on keskkonna, samamoodi meil on keskkond ka läbiva teemana sees. Meil on turvalisus, meil on liiklus läbiva teemana sees. Noh, seda niivõrd kuivõrd saab ikka teha, see ei ole noh, aga ... aga jah, siin on jälle see, et kuidas see optimaalne variant leida, siin noh...ma ei oska sulle öelda, selles mõttes, et ...tähendab nuusutada oleks vaja kõike. Et nad suudaksid meedia läbi näha, meedia agressiivsuse, meedia olemuse läbi näha, seda peaksid saama kõik mingil määral. See on see.... Aga süvitsi minna, ma arvan, ei ole tarvis, tarvis oleks teda vaja jah teda lihtsalt seda kriitilist suhtumist.

Aga pädevused, mida nõutakse põhikooli lõpetajalt, on küllaltki krõbedad?

Ma vaatasin neid. See on natuke liiga palju. See on maksimumpädevus, mida on võimatu tegelikult täita. Samamoodi on ju teistes ainetes. Ma tahaks näha, millised, millised... kust võetakse see põhikooli lõpetanud laps, kes suudaks kõiki pädevusi, mis talle on ette kirjutatud, täita. Ma ... selliseid ma ei usu. Samamoodi on gümnaasiumis.

Missugused meediateadmised võiksid ühel gümnaasiumi lõpetajal olla?

No gümnaasiumi lõpetajal muidugi peavad, peaks ikka olema ütleme...oskama siis kriitiliselt meediast aru saada, tema olemusest, manipuleerimisest jne. Kuidas meedia konstrueerib reaalsust. Aga samaaegselt peaks ta ikkagi olema selline, et gümnaasium on noh ütleme ikkagi ettevalmistus kõrgkooliks või ükskõik siis ... või siis teatud tase natuke kõrgemal, et ta peaks suutma siiski ka teatud kirja kirjutamise vilumus, et ta suudaks ikka mingisugust oma arvamust kirjutada, vähemalt arvamust. Ma ei ütle, et ta uudist peaks kirjutama või olemuslugu või reportaaži, aga arvamust teatud küsimustes, tema jaoks olulistes küsimustes ja probleemides ja ta suudaks seda. Vat see oleks. Kriitiline mõtlemine ja vähemalt arvamust peaks oskama kirjutada. See ei pea olema mitmekümneleheküljeline, aga nii et ta üks kümme-viisteist rida suudaks sellist arvamust kirjutada, mis oleks täiesti trükikõlbulik. Vot sellega peaks ta hakkama saama.

Meediaõpetuse situatsiooni sa natuke kirjeldasid. Oled sa kursis sellega, millega teised sinu kolleegid tegelevad?

Noh, niivõrd-kuivõrd olen. Eks nad, eks igaüks püüab ka seda teha, tähendab ma olen, tähendab mul on seal Tallinna Pedagoogilises Ülikoolis on seal, mitu korda oleme pakkunud seal tahtnud meediaõpetuse kursusi teha, et õpetajatele... aga aga ei ole soovi saanud, ei ole gruppi täis saanud. Selles mõttes see näitab seda, et iga õpetaja leiab ise, et ta on ise, emakeele õpetaja leiab, et tal pole seda tarvis, et ta on piisavalt pädev... pädev selle teemaga, meediaga tegelemiseks. Nüüd tuleb mul üks ... huvijuhtidele

ma loen meedia, seda ma loen ka ainult 4 tundi, noh, koolilehe tegemisest. 4 tunniga on võimalik rääkida lihtsalt koolilehe olemusest ja mis eesmärgi ta täidab ja panna neid võibolla ka ühte uudist kirjutama, lihtsalt oma koolielust... aga nigu vähevõitu on. Huvi on suht vähene. No huvi on sellepärast vähene, et esiteks meedia ise on oma meediamüra, meediamullide tõttu ja meedia ebausaldatavuse tõttu eemaletõukavaks muutunud nähtuseks ühiskonnas. Ma kardan, et siin on see põhiline häda. Ja siis ei taheta eksju üldsegi temast aru saada, et ah ajakirjanikud ajavad jälle jama ja ühesõnaga vat selline hoiak ühiskonnas on meedia suhtes negatiivne. Vat siin on küsimus, kuidas seda positiivseks... aga see ei ole mitte õpetajate rida, vaid pigem on see ajakirjanike rida, kuidas seda teha. Selleks on vaja tuua positiivseid kangelsi jne jne

Milliseks prognoosid meediaõpetuse arenguid?

Väga keeruline, väga keeruline, tähendab...see sõltub, ma ütlen eelkõige sõltub ajakirjanikest endast. Kui tekib ühiskonnas usaldus meedia vastu, siis on võimalik, siis on ka meediat kergem õpetada. Kui meediat hakatakse usaldama, et see, mis meedia välja paiskab, et noh... kollane leht on kollane leht, hästi.... aga, aga et ei tuleks sellistes tõsisemates päevalehtedes, et jääks ikkagi domineerima positiivne rohkem kui seda negatiivne ja nii oleks ta nagu müüdav. Usalduse küsimus on. Ja kui usaldust ei teki. Siis on väga raske, kui ühiskond tervikuna emad-isad ei usalda, siis ei ole nemad oma lastele, ei teki usaldust meedia vastu. Väga raske midagi ära õpetada lastele, kui eelsoodumus, häälestus on kodus negatiivne. Kuidas sellest läbi närida, väga keeruline. Kui lastel on huvi, kes tulevad meediaklassi, nendel on huvi, nemad tahavad läbi närida... See sõltub nüüd kooli, ma ei oska nüüd öelda.... Kooli sellest õpetajatest, meediaõpetajatest, kuidas nad suudavad häälestada neid siiski meediaga tegelema. Ma eriti ei näe siin midagi erilist rõõmustavat, selles mõttes, et ... ütleme veelkord usaldus.

Praeguseid tegutsejaid on tegelikult käputäis. Missugune on prognoos õpetajakoolituse suhtes?

Ei no õpetajakoolitust vajaksid praktiliselt kõik õpetajad, see on selge. Sest kui meedia on läbiv aine, siis vajaksid kõik, kuidas nad seda rakendavad, ma ütlen, kuidas meediaga oleks kaetud. Tegelikult oleks ... õpetajatel endalgi pole arusaamist ei ole, siin on , tähendab siin ei ole mitte õpetamise, vaid terve intelligentsi küsimus. Samamoodi on insenerid, arstid jne. Nad ei saa ka aru, mis meedias toimub, nad ei ole olnud kapitalistlikus ühiskonnas, neil ei ole õpetatud meediat koolis, nad pole saanud aru. Nad on järsku visatud sellesse turumajanduslikku...meediamaailma, nad näevad ka, et mingisugused mullid käivad jne, nad ei saa aru, mis toimub. Ja siis ei saagi, kui ühiskond... see on terve ühiskonna küsimus, kuidas tõsta nüüd meedia taset ...kui usaldust ei teki meedia vastu, siis ei teki ka huvi.

Too välja üks viimase aja uudis, mis sind tõeliselt vihastas ja miks?

Kõige kummalisem on see, et mind ei vihasta enam mitte miski. Eesti elu puhul mind ei vihasta enam mitte miski. Ma... sõber saatis mulle kirja, et sõimas mind ka, et ma olen kuidagi muutunud niukeseks, noh niukeseks tolerantseks, et kudagi niimoodi. Aga see on tõesti, mind ei üllata enam mitte miski absoluutselt. Sest kui sa oled, noh üllatab muidugi veel see, mis Peterburis... noh kolm päeva olin Peterburis ja siis ma natuke tuuseldasin ja tuulasin neid vene lehti, siis ausalt öeldes ma sain aru, et nende olukord, nende lehtede, ma vaatasin Literaturnaja Gazeta peatoimetaja väga, väga pikka artiklit olukorrast Venemaal jaa... ausalt öeldes ma ei kujutanud nüüd ette, et see olukord on ikka nii drastiline seal. Selles mõttes, et näiteks altkäemaks vohab kõigis, absoluutselt kõikides eluvaldkondades... see on juba elustiiliks saanud jne. Selles mõttes üllatavat Eestiset saad kõrvutada neid asju siis, siis.... näed, et meil on isegi suhteliselt vedanud, sest riik on väike ja Muidugi noh, mis mind viimati vihastas ütleme, on see siiski Euroopa Liiduga hääletamisega seoses. Ütleme näiteks noh seal Kaur Kender, ütleme siis Lennart Meri, viimane oli siis, see ei olnud uudis, vaid see oli arvamislugu, Ain Kaalep tuli sääli ...ühesõnaga need on siuksed arvamused pigem kui uudised, aga noh uudis on sündmus, sündmuse peale ei saa vihastada. Muidugi saab vihastada selle peale, kuidas see on konstrueeritud, aga sündmuse enda peale ei saa vihastada.

Mis sind siis rõõmustab eesti ajakirjanduses?

Mis mind rõõmustab? Ee...noh...

On üldse midagi?

On ikka. Juba see, et ajakirjanikud lahkavad, kuidas seda ütleme, et need korruptiivsed asju ja selliseid asju näiteks. Nii et nad jälgivad ministrite seda, näiteks riigikogu hüvesid, püütakse mingeid norme kehtestada nende asjade puhul, püütakse aru saada ja noh... või nüüd näiteks seal jälle kuskil looduskaitsealal mäletan, ah see viimane uudis oli see Pärnus kohus tegi selle esimese positiivse otsuse, et otse looduskaitsealade peale ei saa ehitada maju, nii et... Aga mingisugune selline sotsiaalne õiglustunne hakkab ühiskonnas siiski noh...mis ei ole surnud ära. Mulle tundub see, et Venemaal on see täiesti nagu must haud. Seda nigu üldse enam pole. Keegi ei kuule mitte midagi enam... nii et see rõõmustab, et ajakirjandus on ikkagi oma positiivsest rollist ühiskonnas, sellest valvekoera rollist... millest ta ei lase lahti.

Aitäh!